www.sapientia.uji.es | 127

Prácticas inclusivas en el aula desde la investigación-acción

Odet Moliner García
Aida Sanahuja Ribés
Alicia Benet Gil



Col·lecció «Sapientia», núm. 127

PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN EL AULA DESDE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Odet Moliner García
Aida Sanahuja Ribés
Alicia Benet Gil

Master de Psicopedagogia

■ Codi d'assignatura SAW016



Edita: Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions
Campus del Riu Sec. Edifici Rectorat i Serveis Centrals. 12071 Castelló de la Plana
http://www.tenda.uji.es e-mail: publicacions@uji.es

Col·lecció Sapientia 127
www.sapientia.uji.es
Primera edició, 2017

ISBN: 978-84-16546-52-7
DOI: http://dx.doi.org/10.6035/Sapientia127



Publicacions de la Universitat Jaume I és una editorial membre de l'UNE, cosa que en garanteix la difusió de les obres en els àmbits nacional i internacional. www.une.es



Aquest llibre, de contingut científic, ha estat avaluat per persones expertes externes a la Universitat Jaume I, mitjançant el mètode denominat revisió per iguals, doble cec.

ÍNDICE GENERAL

Coberta

Portada

Crèdits

Introducción

Tema 1: La investigación-acción como proceso de mejora educativa en el desarrollo de prácticas inclusivas

1.1. El Proceso de Investigación-Acción
  1.1.1. La I-A como proceso en espiral
1.2. Desarrollo de prácticas inclusivas: procesos de cambio y mejora educativa
1.3. Práctica tema 1
1.4. Referencias bibliográficas

Tema 2: Gestión organizativa del aula inclusiva

2.1. Currículum y diversidad
2.2. Modelos organizativos para educar en la diversidad
  2.2.1. Marco organizativo del aula: gestión de los tiempos, los espacios y los recursos en el aula inclusiva
  2.2.2. El marco de acción docente: estructura de aprendizaje, agrupamiento del alumnado, metodología didáctica y evaluación
2.3. Práctica tema 2
2.4. Referencias bibliográficas

Tema 3: Estrategias metolodógicas en el aula inclusiva

3.1. Estrategias de aprendizaje cooperativo
  3.1.1. TAI («Team Assisted Individualization»)
  3.1.2. Tutoría entre iguales
3.2. Estrategias de aprendizaje dialógico
  3.2.1. Grupos interactivos
  3.2.2. Tertulias dialógicas
3.3. Estrategias de aprendizaje servicio y comunitario

3.4. Estrategias de regulación y autoregulación del aprendizaje
3.5. Estrategias para fomentar la participación social
3.5.1. Sistema de compañeros y amigos
3.5.2. Círculo de amigos
3.5.3. Comisiones de apoyo entre compañeros
3.5.4. Alumno ayudante
3.6. Estrategias integrales
3.6.1. Rincones y talleres
3.6.2. Proyectos de trabajo inclusivos
3.6.3. Enseñanza compartida
3.7. Práctica tema 3
3.8. Referencias bibliográficas

Tema 4: Apoyos y colaboración entre profesionales, entre iguales y con la comunidad

4.1. El apoyo educativo o apoyo pedagógico: sentido y alcance en los centros educativos inclusivos
4.1.1. Modelos de apoyo educativos
4.2. Cultura colaborativa: tipos de apoyo y estrategias
4.2.1. Apoyo entre profesionales
4.2.2. Apoyo entre iguales
4.2.3. Apoyo comunitario
4.3. Prácticas tema 4
4.3.1. Práctica 1
4.4. Referencias bibliográficas

Tema 5: Evaluación en el aula inclusiva

5.1. Estrategias de evaluación
5.2. Herramientas de evaluación
5.2.1. Portafolio
5.2.2. Rúbricas
5.3. Indicadores para la evaluación del aula inclusiva
5.4. Dilemas de la evaluación inclusiva
5.5. Práctica tema 5
5.6. Referencias bibliográficas

Introducción

Este material plantea la reflexión y mejora sobre las prácticas inclusivas en el aula desde procesos de investigación acción. El presente material pretende aportar los fundamentos y las estrategias básicas para los docentes y todos los profesionales de la educación implicados, gestionen de forma eficaz la diversidad en sus aulas. A partir de procesos de investigación-acción y mediante la reflexión, el análisis, el debate o la búsqueda de soluciones eficaces, el estudiantado se enfrentará a las problemáticas reales que los docentes se encuentran en sus aulas. Para iniciar este proceso de mejora educativa es necesario conocer los recursos, las estrategias y las herramientas que permitirán el máximo desarrollo de todos en igualdad de oportunidades así como la participación de todos los agentes implicados en el proceso educativo. Para ello, se abordarán tanto, métodos que potencien el aprendizaje cooperativo, participativo, comunitario y dialógico en el aula, como estrategias didácticas que permitan el desarrollo de un currículum abierto y flexible gestionado de forma democrática y colaborativa. Finalmente, se revisarán diferentes formas de evaluación que respeten los diversos ritmos y estilos de aprendizaje de acuerdo con los principios básicos de las aulas interculturales inclusivas.

El contenido está estructurado en cinco temas que recogen el temario general de la asignatura «Prácticas Inclusivas en el Aula desde la Investigación-Acción» que da nombre también a este material docente.
Se proponen una serie de prácticas en cada tema que se encuentran directamente relacionadas con los resultados de aprendizaje de la asignatura que se recogen en la guía docente. Estos son:

- Analizar situaciones de aula desde las evidencias, contrastando y triangulando la información para buscar soluciones colaborativas.
- Conocer y analizar diferentes metodologías inclusivas.
- Conocer y aplicar las fases del proceso de investigación-acción para la trasformación de las prácticas de aula.
- Desarrollar una estrategia de mejora continua en la práctica educativa.
- Reflexionar críticamente sobre las propias prácticas, para generar conocimiento científico desde la investigación.
- Vincular el estudio de los problemas en un contexto determinado con programas de acción socioeducativa.

Tema 1:
La investigación-acción como proceso de mejora educativa en el desarrollo de prácticas inclusivas

En este primer tema vamos a hacer un recorrido por los principales elementos que caracterizan la investigación-acción, para poder así desarrollar prácticas inclusivas a través de procesos de mejora educativa.

1.1. El Proceso de Investigación-Acción

Si nos centramos en la metodología de investigación cualitativa, Sandín (2003) distingue entre los métodos orientados a la comprensión y los métodos orientados al cambio y a la toma de decisiones, como es el caso de la investigación-acción (I-A). En la misma dirección, Martínez (2000) comenta que la mayoría de investigadores prefieren centrar sus estudios en investigar sobre una determinada problemática, en lugar de investigar para solucionar susodicha problemática. Sin embargo, la I-A trata de aunar ambos cometidos al mismo tiempo.

Contreras (1994a) señala tres hitos destacables en la historia de la I-A:

1. Los aportes pioneros de Kurt Lewin hacia los años 40 (aunque la idea ya había sido introducida previamente por otros autores), seguido por un periodo de declive en el cual las investigaciones más tradicionales separaron la investigación de la acción.
2. En los años 70, Stenhouse y Elliott revitalizaron el ideario de la I-A, estos autores tenían la convicción de que los docentes investigando sobre sus propias prácticas podían revitalizar las ideas educativas poniéndolas en práctica.
3. Kemmis y Carr, a comienzos de los años 80, reconceptualizaron la I-A, considerando que esta no podía entenderse como un proceso de transformación de las prácticas individuales de los docentes, sino como un proceso de cambio social que se emprende colectivamente. Estos autores fundamentaron su visión emancipadora de la I-A a través de la Teoría Crítica de Habermas.

Para tratar de dar respuesta a la pregunta *¿Qué es la I-A?* nos centraremos en algunas de las definiciones aportadas por los principales autores de este campo (véase cuadro 1).

Es necesario remarcar que no hay una única manera de entender y practicar la I-A (Contreras, 1994a). Asimismo, Grundy (1982) distingue tres modelos de I-A: i) *técnico* (procesos emprendidos por los expertos y ejecutados por los implicados), ii) *práctico* (indagación y reflexión sobre la propia práctica educativa) y iii) *crítico* (transformación de las estructuras). Martínez (2000), por su parte, apunta que la I-A ha tomado principalmente dos vías: 1) *la sociológica*, inspirada en los trabajos de Lewin, Tax o Borda y 2) *la educativa*, emanada de los trabajos de Freire, Taba, Stenhouse y Elliott.

Lewin (1946)
Un enfoque experimental propio de las ciencias sociales y cuya principal finalidad es responder a problemas sociales.
Carr y Kemmis (1988)
Una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas propias, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales tienen lugar.
Elliott (1993)
Estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en sí misma.
Lomax (1990)
Intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar mejora.
Latorre (2003)
Una indagación práctica realizada por el profesorado de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos y reflexión.

Cuadro 1. Principales definiciones sobre la I-A

Si nos centramos en la segunda vía mencionada, la cual suscita nuestro mayor interés, Contreras (1994a) apunta que la I-A nos ayuda a comprender los procesos de enseñanza como procesos de investigación, como procesos de incesante búsqueda. De esta manera se concibe como procesos permanentes de construcción colectiva, dado que la interacción humana y la interacción social (que están en la esencia de cualquier práctica educativa) no pueden ser tratadas como procesos mecánicos. Siguiendo con el mismo autor referenciado (1994b), la I-A es una forma de comprender la práctica didáctica a partir de la cual intentamos mejorarla. No es solamente una ayuda para resolver los problemas de la práctica, sino que es un proceso para problematizarla, y poder así reorientarla. Martínez (2000) define la *I-A en el Aula* como una metodología que nos ofrece diferentes estrategias, técnicas y procedimientos en un proceso riguroso, sistemático y crítico, para de esta manera reunir los requisitos de la investigación científica.

Para saber más…
Acompañamiento en centros educativos.
Aprendizaje cooperativo en el aula: proceso de investigación-acción
http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/166534/Benet_2016_Acompanamiento.pdf?sequence=1&isAllowed=y

---

1.1.1. La I-A como proceso en espiral

Lewin (1946) y otros presentan la I-A en una serie de fases. Algunos la desarrollan más y otros son más sintéticos. Seguidamente, en la ilustración 1, se presenta de manera visual las fases de la I-A, las cuales pasamos después a explicar.

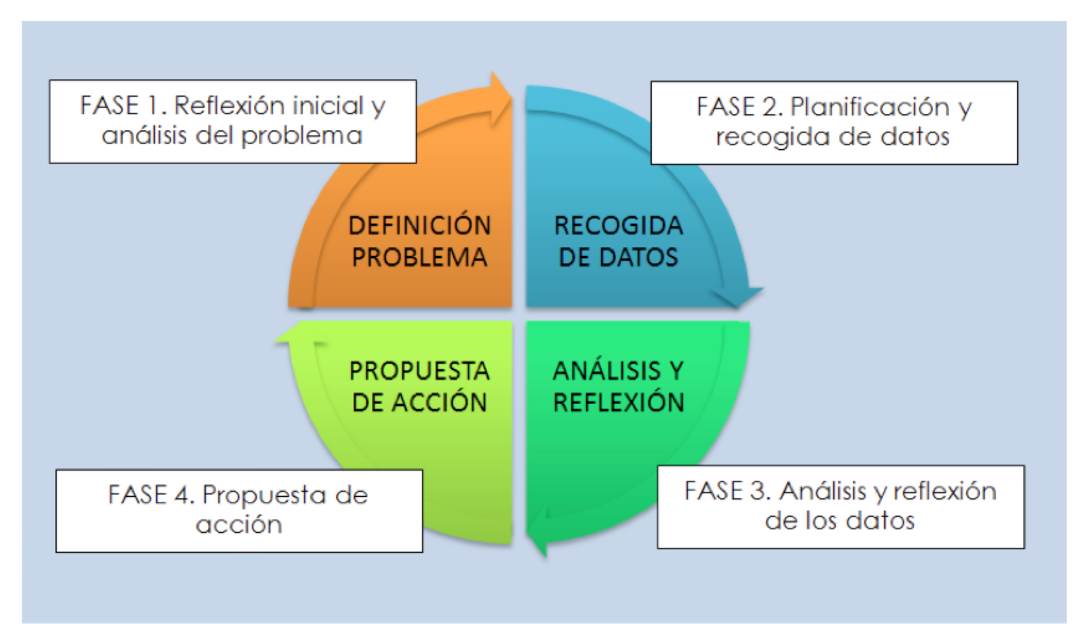


Ilustración 1. Fases de la I-A

a) *Reflexión Inicial:* fase en la que se identifica el problema a investigar que puede ser una práctica de aula o una situación que nos preocupa. Para ello debe tenerse en cuenta sus características y el contexto en el que se enmarca. Algunas preguntas que nos pueden ayudar son las siguientes: ¿Por qué es un problema? ¿Cuáles son sus características? ¿Cómo podemos describir el contexto en que se produce y los diferentes aspectos de la situación?

b) *Análisis del problema:* en esta fase se hace un diagnóstico sobre la naturaleza del problema y su evolución. Para ello pensaremos en una situación que nos preocupa y que deseamos cambiar o mejorar, no perdiendo de vista que debe ser una preocupación educativa. En esta fase debemos pensar qué queremos hacer para poder plantearnos los recursos necesarios para la recogida de dato, teniendo en cuenta a las personas implicadas en la investigación

c) *Planificación:* en esta fase debemos describir el problema, los objetivos, los planes de acción…

d) *Recogida de datos:* la forma en la que recogemos los datos puede ser muy variada, seleccionaremos los instrumentos de recogida en función de los objetivos que nos planteamos. Algunos de los instrumentos pueden ser: entrevistas, grupos de discusión, observación, sociograma… (véase cuadro 2). Debemos tener en cuenta que en la investigación que se lleva a cabo intervienen alumnos, familias u otros docentes por lo que debemos cuidar la forma en la cual obtendremos la información y el uso que haremos de ella.

Información ¿De qué o de quién?	Técnicas ¿Cómo?
Diversidad de perspectivas (profesorado, alumnado, familia)	Entrevistas Cuestionarios Sociogramas
Propio punto de vista (introspección)	Diario Conversación autoexploratoria con otros
Lo que ocurre (acciones, actividades, ambientes...)	Observación directa Grabación de situaciones (audio, video)
Documentación (trabajos, materiales didácticos, libros de texto, programaciones)	Análisis de documentos y materiales

Cuadro 2. Esquema sobre técnicas de recogida de información (Contreras, 1994b)

Para saber más…

Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos:
http://www2.unifap.br/gtea/wp-content/uploads/2011/10/T_cnicas-e-instrumentos-cualitativos-de-recogida-de-datos1.pdf

Algunos métodos y técnicas de recogida y análisis de datos:
http://mpino.webs.uvigo.es/tecnicasdeinv.pdf

---

e) *Análisis y reflexión de datos:* los datos recogidos nos ayudarán a definir el contexto y el sentido de nuestra actuación. Analizar un problema exige analizar también la naturaleza de nuestras pretensiones, sus presupuestos, etc. Eso significa analizar los datos desde perspectivas diferentes para hacer diferentes interpretaciones. Tal vez, esta posición nos lleve a contradicciones, pero también nos ayudará a entender mejor la complejidad el problema y planificar mejor la acción.

f) *Reflexión:* se plantea una propuesta de acción en un informe descriptivo, elaborado entre los implicados. Esta fase es imprescindible para analizar y reflexionar sobre el proceso y la experiencia adquirida. Al finalizar la fase pueden pasar dos cosas: 1) o se plantea un nuevo problema, con lo que se inicia una nueva espiral de I-A, 2) o se convierte en una invitación a que otros docentes exploren sus prácticas.

Así pues, la I-A se trata básicamente de un proceso cíclico en el cual se analiza un problema, se recopilan datos, se analizan y se propone una acción determinada (Lewin, 1946). Siguiendo con Contreras (1994a), para que este sistema de investigación sea más efectivo es necesario que los implicados en la realidad social estudiada se impliquen en los procesos de investigación y formen parte de la toma de decisiones. Esto es, deben de ser los protagonistas de las acciones sociales, y no los expertos, los que deben llevar a cabo la I-A, puesto que esta no consiste en estudiar lo que los otros hacen, sino más bien estudiar y reflexionar sobre nuestras propias prácticas educativas. Por tanto, la investigación –acción significa que los docentes de primaria y secundaria contribuyan a alcanzar una mayor justicia social, cultural y política en una sociedad (Zeichner, 2010). Este último autor mencionado ensalza la idea de que hay muchos modos diferentes de hacer investigación-acción, pero remarca la idea de la importancia que los propios docentes sean los que investiguen y reflexionen sobre su propia práctica docente. De esta manera, dicho autor pone de relieve la línea divisoria entre la universidad y los niveles no universitarios del sistema educativo, brecha acentuada aún más en nuestro país, lo cual tiene consecuencias a la hora de fomentar el desarrollo de prácticas de investigación-acción en las aulas.

No hay que olvidar que la I-A es una metodología de investigación social por medio de la cual los implicados en la realidad educativa investigan sus propios problemas educativos, estos participan activamente en la investigación no solo en el planteamiento del problema sino también en la recogida de datos, la interpretación de estos y las acciones que se programarán en el futuro. Esto nos lleva a la idea que en dicho proceso se debe de propiciar la reflexión de toda la comunidad educativa (alumnado, docentes, familias y otros agentes). Esta concepción nos remite a su vez a la Investigación-Acción-Participativa. El hecho de ensalzar la participación, supone una co-implicación en el trabajo de los investigadores y de los implicados en el proceso, estableciéndose relaciones cooperativas desde las primeras fases y propiciando así una democratización o socialización del saber (Ander-Egg, 1990).

Para saber más…
Investigación – acción– participativa:
http://pendientedemigracion.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/I/invest_accionparticipativa.htm

---

1.2. Desarrollo de prácticas inclusivas: procesos de cambio y mejora educativa

Partimos de la idea de que las prácticas inclusivas son aquellas que se desarrollan en un contexto posicionado claramente en un modelo inclusivo, diferente, como sabemos, del modelo integrador. En la realidad de nuestras escuelas, muchas

experiencias se desarrollan en el marco de la integración y se han quedado en una integración física, ni tan solo social o académica. La inclusión implica un giro radical en la idea de ayudar solo a los estudiantes con discapacidades o con n.e.a.e. El interés se centra ahora en el apoyo a las necesidades de cada miembro de la escuela, independientemente de sus características. Así que, de acuerdo con Arnáiz (2003) el concepto de inclusión comunica más claramente y con mayor exactitud, que todos los niños necesitan estar incluidos en la vida educativa y social de las escuelas, del barrio, y en la sociedad en general. En la actualidad, la preocupación de los investigadores sobre educación inclusiva se centra en evidenciar qué experiencias y qué cambios se desarrollan en las escuelas para favorecer la inclusión educativa a través de las prácticas inclusivas, es decir: ¿cómo crear contextos educativos que puedan llegar a todos los estudiantes? Para responder a esta pregunta Ainscow (2004) introdujo el concepto de «indagación colaborativa»como un enfoque de investigación que es realizada por los propios docentes, en colaboración con los investigadores para así propiciar conocimiento en cuanto a la mejora de los procesos educativos. Esta forma de investigar aporta luz y ejemplos para desarrollar políticas y prácticas más inclusivas en los contextos educativos. Aporta un marco (véase ilustración 2) en el cual traza las líneas para ayudar a vislumbrar e identificar aquellos factores o elementos que influyen directamente en avances inclusivos dentro del sistema educativo, es lo que dicho autor denomina *palancas del cambio*.

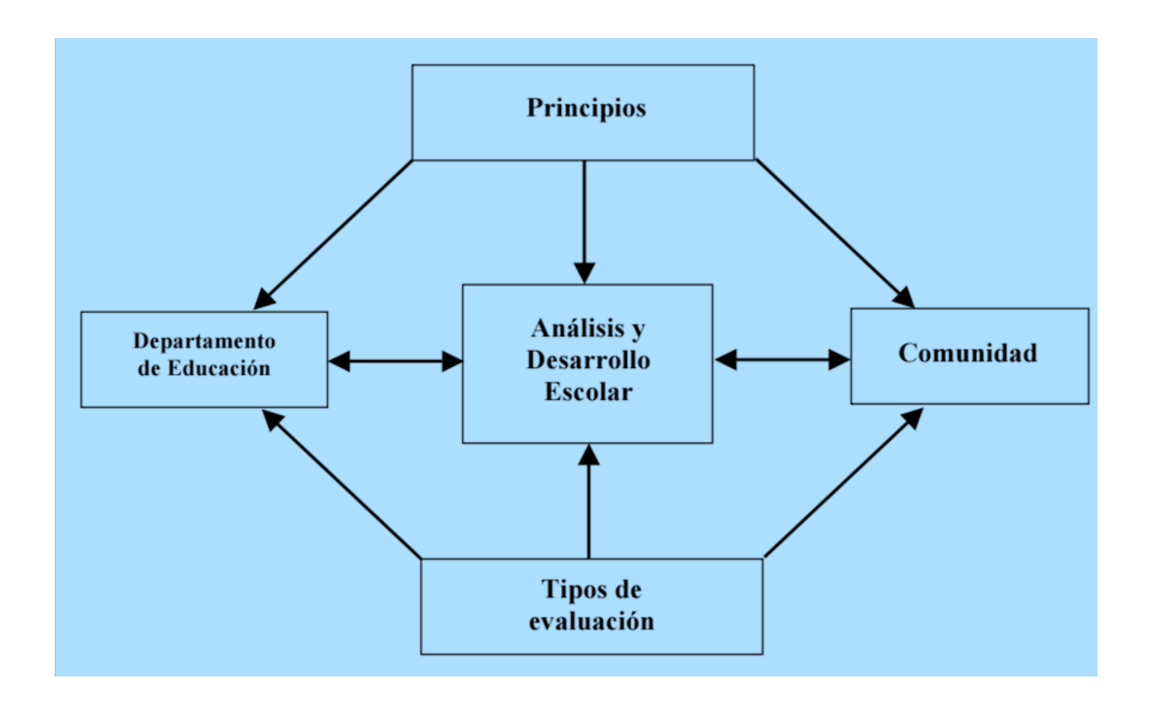


Ilustración 2. Palancas del cambio (Ainscow, 2004)

Notemos como en el centro se sitúa el objeto de análisis y desarrollo, *la escuela*. Hecho que enfatiza y concibe que los avances en torno a la inclusión deben centrarse en mejorar el contexto escolar, apoyándose y fomentando la participación y

el aprendizaje de todo el alumnado situado dentro de la propia comunidad. Tales prácticas se deben relacionar con los *principios* que guían y orientan las prioridades políticas dentro del sistema educativo, las opiniones y acciones de terceras personas dentro del contexto local, incluyendo los miembros de la *comunidad escolar* y el personal de los *departamentos responsables de la administración* del sistema escolar y los criterios empleados para *evaluar el desempeño de las escuelas*.

El desarrollo de prácticas inclusivas pasa por involucrarse en procesos sociales de aprendizaje dentro de un lugar de trabajo específico que influye sobre las acciones de las personas y, por consiguiente, sobre el proceso racional que sustenta estas acciones. Así pues, los trabajos que guían el desarrollo de prácticas inclusivas impulsado por el equipo liderado por el autor anteriormente mencionado, se basan en una metodología diseñada para impulsar dichos procesos sociales de aprendizaje a partir de la búsqueda de un lenguaje común e incentivar el diálogo, creando espacios de reflexión conjunta. Dicho enfoque utiliza: 1) las opiniones del alumnado y sus familias, 2) observación y discusión sobre las propias prácticas educativas, 3) discusión grupal sobre algún video en el que algún compañero esté enseñando, 4) análisis de documentos (pruebas, actas, registros…), 5) entrevistas, 6) estudios de casos, 7) cooperación entre las escuelas (visitas a otros centros educativos, compartir evidencias…). Todos estos condicionantes estimulan y ayudan a la auto-indagación y a la mejora en la posterior acción educativa.

Ainscow (2004), referencia otras iniciativas en las que se potencia una *investigación - acción - colaborativa* emprendidas junto a autoridades educativas del Reino Unido y sistemas educativos de otros países, a través de las cuales han podido trazar los factores que facilitan y propician la mejora de las prácticas inclusivas en las escuelas. Dicho autor sugiere dos factores que, cuando se vinculan, parecen tener una mayor influencia: 1) la claridad de la definición y 2) las formas de evidencia utilizadas para medir el desempeño educativo.

Además, aporta cuatro elementos que sobresalen y cobran una gran importancia para aquellos que pretenden modificar sus propias definiciones en cualquier sistema educativo:

1) La inclusión es un proceso.
2) La inclusión se preocupa de la identificación y eliminación de barreras.
3) La inclusión está relacionada con la presencia, participación y los logros de todos los estudiantes.
4) La inclusión implica poner especial énfasis en aquellos estudiantes que pueden encontrarse en riesgo de ser marginados, excluidos o de tener bajos niveles de logro.

Teniendo en cuenta estos cuatro elementos, el profesorado emprende el proceso de cambio en un marco de desarrollo profesional que, a modo de «Lesson Studies», recorre los pasos del ciclo de la investigación-acción colaborativa (Ainscow, 2011; Sandoval, Echeita y Simón, 2014):

1. Formar un equipo de trabajo
2. Analizar la diversidad en la escuela
3. Recoger las voces de los estudiantes
4. Diseñar las lecciones de investigación
5. Enseñar las lecciones de investigación
6. Recoger evidencias de los estudiantes
7. Identificar implicaciones para la práctica

También el trabajo de Echeita, Muñoz, Sandoval y Simón (2015) nos aporta interesantes reflexiones sobre la relación de los procesos de inclusión y el cambio educativo. Los autores sostienen que se necesita impulsar un tipo de investigación que contribuya a construir conocimiento inclusivo tanto en el proceso como en los resultados e impactos. Pero también apuntan la paradoja de que actualmente ya hay suficiente conocimiento para ayudar a transformar las culturas, las políticas y las prácticas escolares de forma que sean más inclusivas, y es momento de pasar a la acción y sistematizar las prácticas inclusivas a través de la investigación.

Para saber más…
Recursos sobre investigación-acción:
http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/recursos/inv-accion.htm
Reflexiones sobre el desarrollo en centros de las Lesson Studies:
http://amieedu.org/actascimie14/wp-content/uploads/2015/02/sandoval.pdf
Una investigación sobre la investigación-acción colaborativa:
http://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/4802

1.3. Práctica tema 1

El propósito de esta práctica es presentar y analizar diferentes prácticas inclusivas que nos inviten a la reflexión y a la mejora educativa. Para ello, en grupo o individualmente, escogerá y explicará una práctica inclusiva que haya llevado a cabo profesionalmente o bien haya observado o participado durante su estancia de prácticas.
El procedimiento que se llevará a cabo para el desarrollo de la práctica será:

- Elección de la práctica inclusiva a problematizar y si se realizará en grupo o individualmente.
- Comunicar al profesorado la información acordada en el punto anterior para establecer los días y turnos de exposición.
- Preparar la exposición y presentación, mediante el formato que se considere más oportuno.

- Realizar la presentación de la práctica inclusiva escogida al resto de compañeros y compañeras de la clase, fomentando el análisis y reflexión crítica sobre la misma.
- Redactar un breve informe donde se recoja:

  1. Título de la práctica.
  2. Relación de la práctica con el bloque de contenido de la asignatura: *investigación-acción, gestión de tiempos, espacios o recursos, prácticas didácticas, colaboración entre profesionales, participación comunitaria, evaluación inclusiva…*
  3. Descripción de la práctica inclusiva.
  4. Justificación de su elección e idoneidad de la misma.
  5. Reflexiones y análisis suscitados: mejora educativa.
  6. Referencias bibliográficas.
  7. Anexos.

1.4. Referencias bibliográficas

Ainscow, M. (2004). *El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio?* Documento preparado para la revista *Journal of Educational Change*.

Ainscow, M. (2011) Some lessons from international efforts to foster inclusive education *Innovación Educativa*, 21, 55-74. Recuperado de http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/viewFile/24/141.

Ander-Egg, E. (1990). *Repensando la Investigación-Acción-Participativa, comentarios, críticas y sugerencias.* Vitoria-Gasteiz: Dirección de Bienestar Social.

Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

Contreras, J. (1994a). La investigación en la acción: ¿Qué es? *Cuadernos de pedagogía*, n.º 224, 8-12.

Contreras, J. (1994b). La investigación en la acción: ¿Cómo se hace? *Cuadernos de pedagogía*, n.º 224, 8-12.

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

Echeita, G., Muñoz, Y., Sandoval, M. y Simón, C. (2015) *Revista latinoamericana de educación inclusiva,* 8 (2): 25-48.

Grundy, S. (1982). Three models of action research. In S. Kemmis y R. McTaggert (Eds.). *The Action Research Reader* (pp.353-364). Geelong: Deakin University Press

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Lewin, K. (1946). *Resolving social conflicts*. Nueva York: Harper

Lomax, P. (1990). *Managing Staff development in Schools*. Clevedon: Multilingual Matters.

Martínez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica*, 7(1): 27-39. Recuperado de: http://brayebran.aprenderapensar.net/files/2010/10/MARTINEZ_InvAccionenelAulapag27_39.pdf

Sandín. M.P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.

Sandoval, M.; Echeita, G. y Simón, C. (2014) Utilizando las lecciones estudio y las voces de los estudiantes como estrategias para el desarrollo docente. *Actas del CIMIE. 3rd. Multidisciplinary International Conference on Educational Research*. 3-4 July. Segovia.

Zeichner, K.M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social.* Madrid: Morata.

Tema 2:
Gestión organizativa del aula inclusiva

En este tema hacemos un repaso a la manera de presentar un currículum accesible y respetar la heterogeneidad presente en el aula. Para ello mostramos las condiciones didáctico-organizativas del aula inclusiva, desde el marco organizativo del aula y desde el propio marco de acción docente.

2.1. Currículum y diversidad

Es un hecho que cada aula constituye un contexto singular e irrepetible. A veces, el grupo-aula se singulariza positivamente por su elevado nivel de cohesión, sus expectativas favorables al aprendizaje, el clima de relaciones de comunicación que ha logrado generar, e incluso por la propia personalidad y la actuación de sus líderes. Son esas aulas con las que el profesorado no suele tener grandes problemas y en las que los incidentes normales se resuelven sin mayores dificultades. La situación contraria, la del grupo-aula que se significa de forma negativa por su escaso nivel de motivación y rendimiento colectivo y por las interferencias y ruidos que opone al proceso de comunicación, suele ser también habitual. Bien es verdad que no siempre se encuentran en la realidad versiones de aulas ajustadas a esos dos modelos y que lo frecuente es hallar situaciones mucho más diversas y heterogéneas. El que cada grupo-aula se singularice frente a otros, incluso dentro de un mismo nivel académico (hablamos de las diferencias entre 1.º A y 1.º B, por ejemplo), depende de muchos factores, y no es un hecho extraño e inexplicable. Depende, cómo no, del talante y las características de los individuos que la componen, teniendo claro que la simple suma de las partes no es suficiente para explicar los escenarios tan dispares que se generan. También influye de manera decisiva el tipo de líderes que el grupo reconoce como tales y el papel que desempeñan en la dinámica del aula. Y determinante es, en gran medida, el procedimiento en virtud del cual se ha configurado el propio grupo, de manera que es fácil crear «grupos homogéneos» cuando el criterio que se ha utilizado ha sido el de concentrar a todos los alumnos en función de su rendimiento escolar. Se puede llegar, por esta última vía, a situaciones de sobra conocidas (repetidores), que en nada favorecen a los implicados ni a la propia dinámica del aula. Mayoritariamente, los centros han asumido la configuración/constitución de los grupos por criterios de edad, quedando reducidos a muy pocos casos los que utilizan los niveles académicos, de aprendizaje o capacidad (y cuando lo hacen es dentro de los límites de la edad). Pero esto no se convierte en garantía de atención a la diversidad si no se abordan otro conjunto de aspectos curriculares que hagan de la heterogeneidad del aula un elemento favorecedor del proceso educativo y eviten que pueda quedar relegada a ser un indicador superficial, aparente y testimonial, hacia el que se practica una ceguera más o menos expresa en el momento de diseñar y desarrollar la práctica educativa del aula.

Resaltar que en un análisis de las diferencias se muestra decisiva la propia actuación del profesorado del grupo, su personalidad, el tipo de interacción que establece con el colectivo de alumnos; sin embargo, es fácil tender a pensar que nuestra forma de proceder y de relacionarnos con ellos viene impuesta por las características del grupo-clase, sin llegar a sopesar debidamente la influencia que esa actuación y ese trato tienen en la propia identidad del grupo como conjunto.

Nos interesa, pues, saber cómo se puede organizar la vida en el aula de un grupo-clase de manera que podamos respetar y aprovechar la diversidad del alumnado, sin olvidar que tales propuestas solo pueden adquirir su auténtico significado enmarcadas en la opción organizativa adoptada por el conjunto del centro educativo, centrando su análisis desde la interacción, la innovación y la flexibilidad (Carrión y Sánchez Palomino, 2002).

Es importante concebir el aula como un lugar de intercambio de experiencias y de cultura, de implicación, autoconocimiento, autonomía, comunicación y socialización, un espacio abierto en el que se da cabida al conjunto de diversidades que presenta el alumnado (Masip y Rigol, 2000). Es fundamentalmente un espacio de participación activa, de interacción y diálogo en el que la aceptación, el cuestionamiento, el rechazo o la asunción de procesos orientarán la enseñanza-aprendizaje y determinarán también el clima cultural y social de la misma (Arnáiz e Illán, 1996). Como espacio de interacción y diálogo, de respeto a la diversidad, el profesorado (Sola y López, 2000:181):

> Deberá ir utilizando una serie de estrategias organizativas y metodológicas que impliquen una innovación en el quehacer docente rompiendo con los sistemas tradicionales de proyección horizontal y aterrizando en atenciones personalizadas en cada uno de los sujetos en donde se favorezca el aprendizaje de los alumnos como una reinterpretación del conocimiento y no como una mera transmisión cultural.

Muchos de los pedagogos como Montessori, Dewey, Ferriere, Decroly, Freinet, Piaget y otros ya entendieron el aula como espacio privilegiado para generar prácticas activas, plurales, cooperativas, participativas y conectadas con la experiencia. En la actualidad no podemos considerar el aula como un espacio cerrado y autosuficiente, sino como un lugar de puesta en común y diálogo en el que se va construyendo el conocimiento a partir de las experiencias sobre la realidad y de la mediación de los otros, adultos e iguales. Un espacio dinámico, controvertido, crítico, estimulante y solidario, en el que todos caben y tienen algo valioso que aportar.

Por ello, hemos de considerar la heterogeneidad del grupo y evitar la tendencia tradicional a crear o percibir los grupos-clase como grupos homogéneos. La *educación en la diversidad* no puede desarrollarse desde dinámicas de aula homogeneizadoras, puesto que falsean la realidad y empobrecen la interrelación entre alumnado y profesorado, excluyendo a todos aquellos que no se ajusten a la norma establecida. Además, la asistencia continuada de determinados alumnos con n.e.a.e. al aula de apoyo presenta varios inconvenientes:

- No favorece la inclusión social ni educativa.
- Dificulta la coordinación entre el profesorado y el maestro de pedagogía terapéutica por falta de tiempo para mantener reuniones y llegar a acuerdos.
- Escasa conexión entre los contenidos trabajados en el aula ordinaria y los contenidos trabajados en el aula específica y la consiguiente dificultad para seguir nuevos aprendizajes por parte de estos.
- Peligro de etiquetamiento y consecuente disminución de la autoestima de estos alumnos al pasar mucho tiempo fuera del aula ordinaria.

En un aula donde se respeta y trabaja desde la diversidad hay que tener en cuenta distintos factores organizativo-didácticos fundamentales para que el aprendizaje sea satisfactorio para todos: *a*) el marco de trabajo, es decir, la disposición del aula y de los materiales que vamos a utilizar; *b*) la metodología de trabajo y su idoneidad para el grupo-clase; *c*) los horarios, en los que deberemos considerar todo tipo de apoyo dentro del aula. El siguiente gráfico de Puigdellívol (1998: 331) nos los plantea de forma clarificadora.

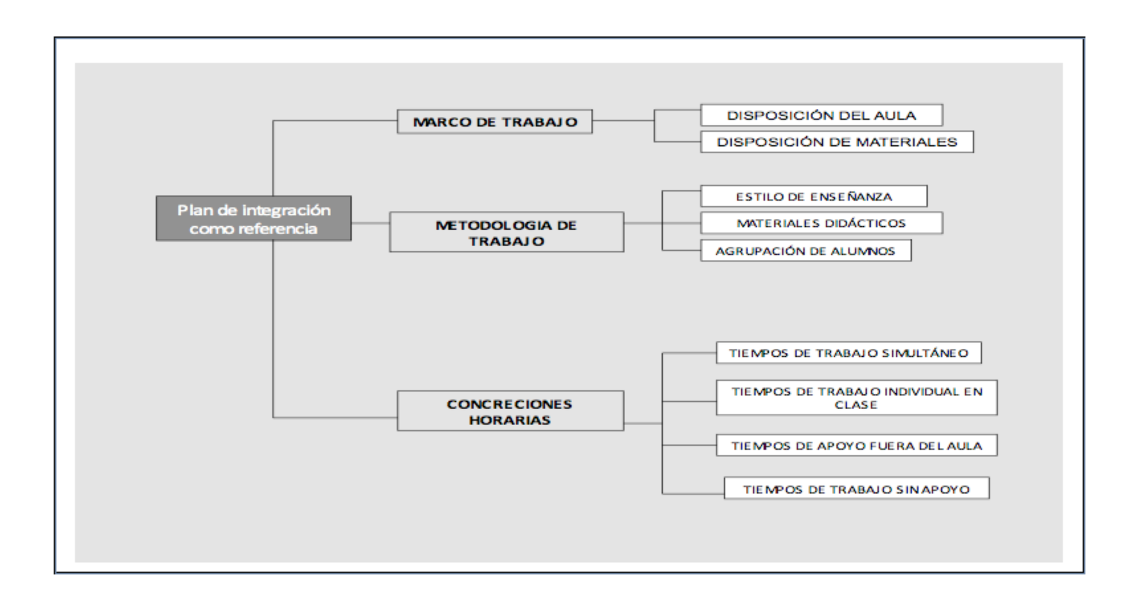


Ilustración 3. Concreciones en el aula: previsiones iniciales (Puigdellívol, 1998: 331)

Por tanto, es indiscutible que la presencia de alumnos diversos en el aula y en el centro es una realidad y ante esta circunstancia los centros y sus profesionales deberán adoptar una de estas tres posturas (Ainscow, 1999: 15):

- Seguir manteniendo el estatus quo al pensar que los miembros de la clase que no responden sufren algún problema que impide su participación.
- Buscar un equilibrio reduciendo las expectativas al pensar que algunos estudiantes simplemente nunca serán capaces de alcanzar los niveles tradicionales.
- Intentar desarrollar nuevas respuestas didácticas que puedan estimular y fomentar la participación de todos los miembros de la clase.

Situándonos en esta tercera opción se trataría de contemplar las estrategias, las prácticas que podrían ayudar a los profesores. Este último autor mencionado nos ofrece algunos «ingredientes» en este sentido (véase ilustración 4), que parecen ser más idóneos a la hora de que los centros y las aulas sean verdaderamente eficaces para todos.



Ilustración 4. Ingredientes de las aulas inclusivas (Ainscow, 1999)

Pasaremos a comentar brevemente cada uno de ellos.

a) *Empezando con los conocimientos existentes*: Si se reconoce, de acuerdo con las últimas ideas de la psicología cognitiva que la enseñanza es un proceso personal de construcción de un significado donde cada individuo construye su propia versión de una experiencia compartida, será importante que se creen durante la enseñanza aquellos contextos y condiciones que hagan posible la aplicación y la utilización de habilidades u conocimientos ya existentes, más que intentar introducir conocimientos nuevos constantemente.
b) *Planificar teniendo en cuenta todos los miembros de la clase*: Se trata de pasar desde una planificación individual hacia otra que abarque la totalidad de la clase, que se vaya modificando a lo largo de la realización; se trata de «una planificación activa».
c) *Considerar las diferencias como oportunidades para el aprendizaje*: No se trata de plantear las dificultades que surgen como consecuencia directa de las limitaciones de los alumnos, no se trata de plantear métodos y estrategias correctas para aquellos que no responden a los planteamientos «normales»...

debemos empezar a pasar de explicar las causas del fracaso escolar con sus características y sus familias, para reflexionar sobre la propia institución escolar.

d) *Analizar los procesos que conducen a la exclusión*: Si verdaderamente se quiere una inclusión de todos los alumnos, deberemos estar alerta para evitar cualquier proceso o práctica de exclusión. Como ejemplo, podemos citar algunos comentarios que a veces se realizan: determinados agrupamientos, los sitios donde se sientan, el material que se les ofrece o los apoyos…

e) *Utilizar todos los recursos disponibles en el aula y en el centro para lograr estos principios que estamos defendiendo*: Recursos en cuanto a compañeros. Por ejemplo, trabajando en grupos cooperativos podemos comprobar cómo se desarrollarán aspectos tan importantes como la interdependencia, responsabilidad, habilidades sociales, procesamiento, etc.

Sobre estas bases, la propuesta de organización del alumnado y de agrupamiento en el aula, debe ser coherente con ese discurso que se ha venido expresando y que se encuentra tan ampliamente fundamentado teóricamente, como escasamente empleado en la práctica. Sigue siendo muy tradicional que se realicen una fuerte proporción de propuestas de trabajo de forma individual e independiente y que, desde el punto de vista de la interacción, estas se organicen sobre soporte de agrupamientos en donde cada alumno es una isla con respecto a los demás, y en donde incluso es frecuente la penalización de la comunicación.

El conjunto de elementos organizativos constituyen un todo sistémico que solo cuando alcanza cierta congruencia y plausibilidad proyecta sus consecuencias hacia un cambio de estilo educativo en el aula, compatible con la diversidad que la caracteriza.

Para saber más…
Currículum y atención a la diversidad:
http://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada3/actas/conf2.pdf
Enseñar juntos a alumnos diferentes:
http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/Ensenarjuntos_Alumnosdiferentes_Pujolas_35p.pdf

---

2.2. Modelos organizativos para educar en la diversidad

Repasaremos en este epígrafe las condiciones didáctico-organizativas del aula inclusiva, desde el marco organizativo del aula y desde el propio marco de acción docente.

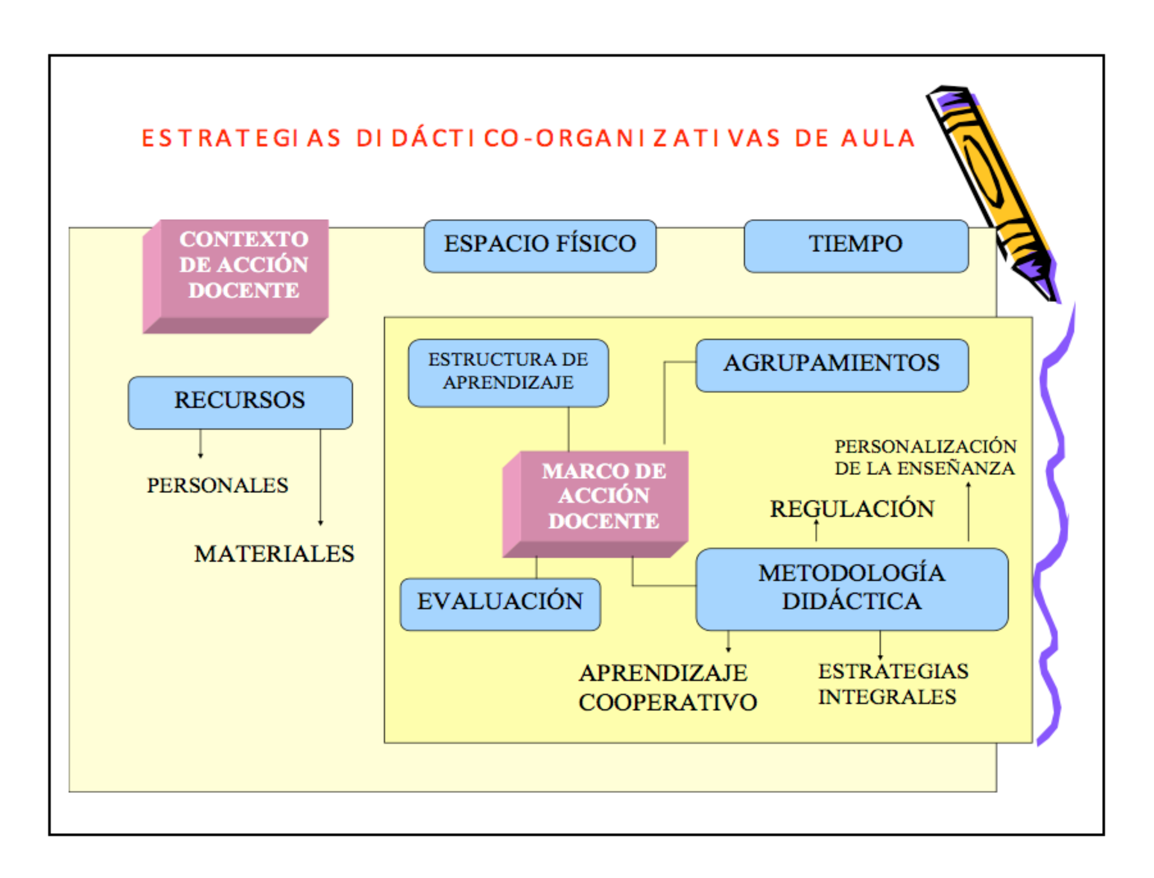


Ilustración 5. Estrategias didáctico-organizativas de aula

2.2.1. Marco organizativo del aula: gestión de los tiempos, los espacios y los recursos en el aula inclusiva

Dentro del espacio del aula, el grupo-clase tiene unas características particulares que lo diferencian de otro tipo de grupos: se encuentra condicionado por las expectativas y exigencias de la institución escolar, tiene un objetivo dado por el currículum escolar y por la institución, sus miembros no eligen libremente participar y asistir al centro educativo, deben estar juntos en tiempos preestablecidos, acatar determinadas normas y obedecer al docente. En este contexto tan peculiar, el grupo-clase establece sus relaciones y gestiona su vida cotidiana, por ello es importantísimo tener en cuenta la gestión social y educativa del aula: sus rutinas, los momentos de toma de decisiones en asamblea, la elaboración consensuada de las normas de clase, el reparto de responsabilidades y cargos, los debates y la resolución de conflictos, el trabajo en grupo y el clima afectivo para el aprendizaje y la convivencia, la acogida a nuevos miembros, la participación de la comunidad, etc.

Hay que mencionar que desde los presupuestos de la diferenciación pedagógica se deben de diferenciar las estructuras, esto es, los agrupamientos y modalidades de trabajo, los tiempos, los espacios y los recursos: materiales y personales (Leroux y Paré, 2016). Así pues, seguidamente vamos a hacer un repaso sobre estos elementos.

2.2.1.1. Gestión del tiempo

Es necesario remarcar que con el esquema preferente de horario modular de una hora o 45 minutos para todas las áreas curriculares, para todas las actividades y para todo el curso, limita todo intento de globalización. Respecto al tiempo, tradicionalmente se adjudica una relación directa entre el tiempo de aprendizaje y su resultado (Doménech y Viñas, 1997). Parece que si los educadores tenemos más tiempo aumentará la calidad educativa.

En los centros, el tiempo se ha relacionado con los programas, más concretamente con los contenidos conceptuales a desarrollar, si repasamos la organización tradicional del tiempo podríamos describirla, como nos indican estos autores ya citados:

- Hay un límite temporal.
- La distribución de las sesiones viene determinada según la previa distribución de las materias.
- La normativa fija prescriptivamente un horario mínimo por materias curriculares o áreas. Se divide cada día de la semana en forma de «parrilla» en sesiones de una hora a una hora y media como máximo según los diferentes niveles educativos.
- Se distribuye en función de las materias en la Primaria con la previa que el tutor realiza todo el currículum, o se distribuye teniendo en cuenta los especialistas. En la Educación Secundaria el profesorado se distribuye por especialidades curriculares y por cursos, aunque dentro de las premisas anteriores.

Esta forma tan conocida de distribución del tiempo, está tan enraizada en la tradición organizativa escolar que cualquier planteamiento de cambio aparece como complejo. En realidad, la utilización de otros elementos de distribución temporal distintos de estos implica el reconocimiento de diversas variables, y por tanto inicialmente presentan problemas organizativos más complejos en la concreción del tiempo como parte del currículum.

Esta distribución tan arraigada en los centros, en todos los niveles, presenta una serie de ventajas, pero también inconvenientes, como nos recuerda Doménech y Viñas (1997) y que se recogen en el cuadro 3. Pero queremos insistir en la idea que la utilización del tiempo no es una condición sino un recurso funcional que puede, y a veces debe, ser utilizado de forma diferente a la tradicional.

VENTAJAS	INCONVENIENTES
▫ Establece una distribución estable del tiempo y es fácil de recordar por los alumnos y alumnas.	▫ Las clases no siempre terminan con el trabajo hecho y se interrumpen procesos de aprendizaje.
▫ Soluciona fácilmente la distribución de tiempo por materias.	▫ No se ajusta al ritmo de trabajo del alumnado.
▫ Utiliza la semana como unidad que es controlada por los alumnos y alumnas.	▫ Podría ser interesante utilizar medidas temporales superiores a la semana.
▫ Es tradicional y hay una costumbre social en su uso. Puede permitir cambios entre unidades que están bien delimitadas.	▫ No permite la utilización del tiempo a partir de las tareas a realizar.
▫ El horario del profesorado puede racionalizarse.	▫ No hay concepto globalizado del aprendizaje.
▫ Ayuda a la programación de las clases pues establece unidades temporales simétricas.	▫ Pasan un número excesivo de profesores y profesoras por los grupos.
▫ Unifica horarios de entrada y salida y simplifica estos problemas a los padres.	▫ No se puede programar que algunas actividades superen el tiempo tradicional de las clases.
▫ Simplifica el trabajo en equipo del profesorado ya que sólo debe tener en cuenta la distribución temporal de mínimos.	▫ No se deben supeditar los criterios pedagógicos alas costumbres sociales.
	▫ No se tiene en cuenta una concepción global del aprendizaje de los alumnos y alumnas.

Cuadro 3. Resumen de la crítica a la distribución por horas, grupo y materias de base semanal (Domenech y Viñas, 1997: 94)

Por otra parte, la ubicación de determinados estudiantes en diferentes espacios y tiempos alternativos al aula ordinaria es una de las ideas más controvertidas que se plantean desde la filosofía inclusiva (Thomas, Walker y Webb, 1998: 35):

> Un *ethos* inclusivo implica que todos los alumnos deben ser educados juntos por motivos sociales y curriculares. No existe evidencia de que el apoyo fuera del aula durante períodos particulares sea beneficioso.

Así pues, al hablar de apoyo en aulas especializadas suele hablarse de este como una situación muy específica que tiene su razón de ser cuando la actividad que se va a realizar con el alumno es difícilmente trasladable al aula ordinaria por diversos motivos como pueden ser los derivados del uso de materiales o recursos altamente especializados.

Consecuentemente, el espacio y el tiempo debieran también modificarse para dar respuesta a las necesidades educativas de todos los alumnos. Esto es, la apuesta por un aula con zonas diferenciadas y flexibles en lo espacial conlleva una nueva concepción del uso y distribución del tiempo.

Para saber más…
El tiempo como recurso educativo:
http://didac.unizar.es/jlbernal/articulos_propios/pdf/03_tiemporecurso.pdf

2.2.1.2. El espacio físico del aula

Es evidente que la propuesta social y su correlato físico organizativo deben sustentarse en formas que favorezcan la interacción, tanto si la tarea o actividad es individual como si es grupal. Para ello toda la vida social de aula, siempre dentro de la debida flexibilidad y funcionalidad, debería desarrollarse en torno a pequeños grupos de alumnos y alumnas heterogéneos en todas las dimensiones que les pueden ser propias (rendimiento escolar, sexo, circunstancias sociales, etc.).

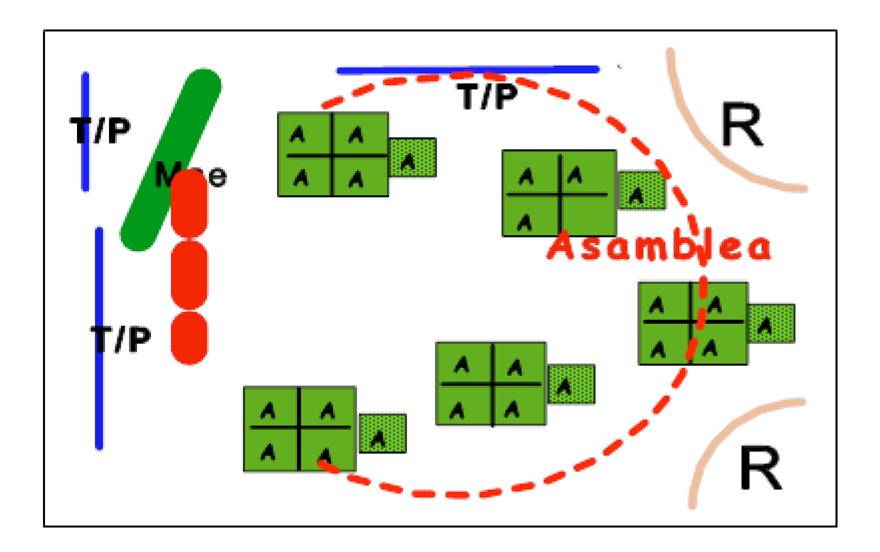


Ilustración 6. Organización física del aula como espacio versátil (Carrión y Sánchez Palomino, 2002)

Carrión y Sánchez Palomino (2002) muestran en un gráfico muy ilustrativo cómo puede organizarse físicamente un aula, con independencia de la técnica o propuesta didáctico-organizativa que se prevea, tanto para las actividades llamadas individuales, como para las de equipo de trabajo. La idea es que se formen pequeños grupos heterogéneos de 4/5 alumnos y alumnas,[1] y que se posibilite, sin tener que cambiar constantemente la disposición del mobiliario, la realización de actividades en las que participa el grupo-aula en su conjunto, tales como asambleas, puestas en común o las exposiciones del profesor. Esto se logra mediante una organización y concepción de aula versátil, que pueda transformarse fácilmente

1. Disposición de color verde en gráfico.

en una disposición en semicírculo[2] o en «u», con una amplia zona central diáfana. Sobre esta base organizativa se pueden proponer actividades de enseñanza- aprendizaje en las que la tarea sea personal/individual, cada alumno tiene que realizar una diferente o igual que la de los demás, pero cada uno la suya, o bien, tareas colectivas, con resultado grupal y esfuerzo coordinado y compartido. Para ambos tipos de tareas básicas se pueden proponer diferentes técnicas que supongan la cooperación del alumnado, potenciando la interacción entre los componentes de los grupos (heterogéneos y plurales). El concepto de aula versátil conlleva una ruptura de la concepción tradicional del aula como único espacio de aprendizaje, e incluye la multiplicidad y versatilidad de los espacios del centro adecuado para aprender, para jugar, para divertirse o para comer.

2.2.1.3. Los recursos

En este apartado vamos a hacer un repaso a los recursos, tanto materiales como personales, en el aula inclusiva.

2.2.1.3.1. *Materiales*

En cuanto a la selección y organización de los recursos materiales, nos referimos a aquellos elementos que de una u otra manera sirven para que se realicen actividades; es decir, son un vehículo para el aprendizaje y un soporte fundamental para el desarrollo de las estrategias de enseñanza. En realidad, los materiales curriculares responden a una manera concreta de codificar la cultura seleccionada en el currículum y suponen siempre una opción determinada acerca de dimensiones como la identificación de objetivos, contenidos y actividades. Por lo tanto, su selección y utilización, no es una tarea sin importancia.

Wang (1995) plantea como una de las actuaciones claves a la hora de organizar un grupo-aula en el que se dé adecuada respuesta a la diversidad, la revisión de los materiales curriculares disponibles en el centro y la planificación de la búsqueda o creación de los que se prevé se puedan necesitar. Aunque el recurso básico sea el libro de texto, este también puede y debe adaptarse a la diversidad de necesidades, pero, sobre todo, se debe preparar material alternativo que mejore las prestaciones del libro. La misma autora advierte que la dependencia excesiva del libro de texto puede llegar a abortar cualquier intento de adaptar la enseñanza a las necesidades: por el reduccionismo de su lenguaje (únicamente verbal, con más o menos apoyo gráfico), por sus limitaciones para reflejar el contexto próximo del centro y aula, y por su escasa disposición a favorecer el aprendizaje experiencial.

2. Disposición representada por la línea roja, y una probable reubicación del maestro.

Para saber más…
Una escuela centrada exclusiva(mente) en el libro de texto: una escuela que excluye: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=11312

De modo general, debemos pensar en un ambiente rico y variado de materiales curriculares (tanto comerciales como adaptados por el equipo de docentes) y de su disponibilidad. De esta forma, va a permitirse diversidad en la adaptación de estos a las peculiaridades del alumnado, a su estilo de aprendizaje y a sus intereses. La variedad y riqueza de opciones materiales le favorece el autoconocimiento y la motivación del propio trabajo. Y al profesorado le facilita la preparación de actividades ampliamente diferenciadas en función de la heterogeneidad de su grupo-aula. Una dependencia excesiva del libro de texto puede ser un gran obstáculo para responder a las necesidades de los alumnos, por lo que abogamos por una amplitud de materiales no solo comerciales, sino elaborados por los propios docentes respondiendo a las necesidades de estos. Queremos resaltar la necesidad de no reducir los materiales curriculares a este tipo de recurso, sino que entendiendo estos como (Parcerisa, 1997: 27):

> Cualquier tipo de material destinado a ser utilizado por el alumnado y el profesorado... que tengan como finalidad ayudar al profesorado en el proceso de planificación y/o desarrollo y/o de evaluación del currículum.

Podemos encontrar una gran diversidad y clasificaciones de materiales con diferentes criterios (Zabalza, 1990) pero con funciones comunes y a la vez diversas como es la de ser un vehículo valioso para el aprendizaje, un soporte fundamental para el desarrollo de las estrategias de enseñanza, motivación, etc.

Sería muy útil el crear una comisión de adaptación de materiales, esto es, un grupo de trabajo donde estarían tutores y apoyos para elaboración de material específico, como adaptación de textos, material manipulativo, elaboración de fichas de trabajo, o bien la implicación de alumnos mayores o talleres en adaptación de materiales, es decir, potenciar la elaboración de materiales curriculares, didácticos... en los talleres y áreas que se desarrollen en el centro en los diferentes niveles.

Los recursos materiales pueden ser ordinarios (los de uso común), específicos de baja tecnología (aquellos que van a favorecer la accesibilidad) y técnicos o tecnológicos de media o alta tecnología.

a) *Ordinarios*: Los docentes guiados bajo la premisa de la innovación educativa, pueden elaborar materiales didácticos o adaptar materiales de uso común para utilizarlos con todo el alumnado que lo necesite. La accesibilidad de los materiales y el estudio de sus derivaciones que propusieron los pedagogos

contemporáneos (Beltrán, Moliner, Sales, Martí y Adrián, 2004) nos permiten seguir profundizando en una idea: cualquier material, sea del tipo que sea, se convierte en un recurso didáctico adaptado a la diversidad, siempre que le concedamos una intencionalidad didáctica, contextualicemos su uso en una secuencia didáctica, unidad o proyecto inclusivo y seamos capaces de anticiparnos a las posibles dificultades de uso mediante una cuidadosa planificación y, en su caso, adaptación.

Así pues, en plena era de la información no podemos obviar la presencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el aula (Montserrat y Hernández, 2013). Éste es uno de los recursos que más avances ha tenido en el ámbito de la atención a la diversidad, por sus diversas aplicaciones y utilidades didácticas. Es extensa la literatura sobre las TIC como elemento facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues permiten generar respuestas educativas diferenciadas muy a la medida de las necesidades del alumnado, aunque estimamos necesario hacer algunas reflexiones sobre ello (Torres González, 1999):

- Las TIC van más allá de la «tecnología de la rehabilitación» y hay que considerarlas como «tecnología de la integración», de la inclusión en la sociedad en todas sus dimensiones.
- La aplicación de las TIC no debe ir en menoscabo de la visión social de la incapacidad del propio individuo que enfatice su uso en relación a la discapacidad sino tras un análisis contextual, técnico, propedéutico..., del medio.

La consideración de las TIC, como elemento de apoyo y de acceso al currículum para el conjunto de la clase, sirve de puente de enlace para la innovación y el cambio educativo dentro del contexto escolar. Constituye un medio de acceso a la comunicación y la enseñanza mediante las adaptaciones de acceso, que consisten en modificaciones o provisión de recursos materiales, de espacios y de posibilidades de comunicación que van a facilitar en desarrollar el currículum ordinario y, sobre todo, sus posibilidades de interactuar comunicativamente en su entorno. Un ordenador o tablet, debidamente equipado y con los programas adecuados, puede convertirse en un medio técnico imprescindible para ayuda a la comunicación y a los procesos de enseñanza aprendizaje. Existen gran cantidad de programas informáticos y educativos sobre distintas áreas curriculares y niveles que pueden facilitar el aprendizaje, la realización de adaptaciones curriculares, así como programas específicos para introducir actividades que desarrollen otros contenidos, sin olvidar la utilización de las redes telemáticas para la comunicación.

Para saber más…
AULABLOG: http://www.aulablog.com/blog/
BUSCADOR INFANTIL: http://www.buscadorinfantil.com/
EDUCAR: https://www.educ.ar/
EDUCARED: http://www.fundaciontelefonica.com/educacion_innovacion/
EDUC@CONTIC: http://www.educacontic.es/
EDUTEKA: http://eduteka.icesi.edu.co/
INSTITUTO DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS: http://educalab.es/intef
INTERNET EN EL AULA: http://internetaula.ning.com/
PROFES.NET: http://www.profes.net/
PROYECTO ENLACES: http://www.enlaces.cl/

Sin embargo, aunque consideramos que un ambiente rico en materiales didácticos es una de las variables facilitadoras del aprendizaje y de la atención a la diversidad, compartimos las consideraciones de Mel Ainscow cuando compara la situación de los centros ingleses y españoles con los de otros países considerados en vías de desarrollo (citado en Parrilla, 2001: 46):

> Cuando veo los recursos maravillosos que tenemos en nuestras escuelas, pienso que a veces estos recursos sofisticados actúan como obstáculos al desarrollo, porque al final, los cambios se producen gracias a las personas.

b) Específicos y de baja tecnología: Sería aquellos recursos de acceso que no incluyen elementos electrónicos tales como falcas, punteros, licornios, cinchas, férulas extensoras o también aquellos soportes de comunicación como tableros, carpetas, cuadernos, etc. que utilizan papel impreso y en los que pueden colocarse diferentes símbolos (fotografías, dibujos, texto escrito...).

c) Técnicos de media tecnología: (teclados adaptados, pulsadores, conmutadores, ratones, trackerballs, joysticks y pantallas o teclados sensibles) o de alta tecnología (Predwin, Iriscom, Dragon NaturallySpeaking…).

Para saber más…
CEAPAT. Centro de Referencia Estatal de Autonomía Personal y Ayuda Técnica: http://www.ceapat.es/ceapat_01/index.htm

2.2.1.3.2. *Personales*

Los recursos personales cobran una especial relevancia puesto que, si de lo que se trata es de potenciar al máximo el aprendizaje, de que el alumnado participe continuamente en las actividades formativas y de que se aproveche al máximo el tiempo dedicado a ello, deberemos apostar también por un incremento, una diferenciación y una buena gestión de los recursos personales.

Es frecuente que la mayor parte de los docentes, cuando se refieren a las necesidades del centro, y a las suyas propias, para responder a la diversidad, siempre se refieren a la falta de recursos materiales y personales. Dadas las dificultades administrativas de responder a esta necesidad, por el elevado coste que supone, los centros inclusivos deberán buscar soluciones alternativas. Una de ellas sería, una adecuada gestión de los recursos personales existentes. Ello nos lleva a una organización colaborativa de los profesionales implicados, desde un modelo del apoyo centrado en procesos. La idea de aprovechar los recursos propios de la comunidad para favorecer un ambiente inclusivo, se ha desarrollado muy vinculada a los planteamientos que enfatizan la necesidad de «ver» con nuevos ojos sobre todo los recursos humanos de la comunidad. Pero la creación de esa cultura de colaboración, no se reduce a los profesores. También los alumnos en el planteamiento inclusivo se constituyen en fuente y recurso de apoyo (veremos más sobre este aspecto en el tema 3).

Otra podría ser el incremento de los recursos personales. Esto solo es factible, con la participación de la comunidad para buscar todos los recursos que hagan falta en cada caso. Por ejemplo, tal y como se hace en las comunidades de aprendizaje, introduciendo en el aula personas voluntarias para ayudar a aquellos niños y niñas con más dificultades o a aquellos que presentan necesidades educativas especiales. Esta perspectiva se opone frontalmente a aquellas prácticas educativas que separan el alumnado en grupos homogéneos o que incluso prevén la creación de aulas «especiales» para los o las alumnas que presentan un retraso más acentuado. El criterio que prevalece no es el de sacar a aquellos con dificultades del aula para hacer clases de refuerzo, sino el de buscar todos los recursos que hagan falta para compensar estas dificultades dentro del aula, con los recursos extra que sea necesario.

2.2.2. El marco de acción docente: estructura de aprendizaje, agrupamiento del alumnado, metodología didáctica y evaluación

2.2.2.1. La estructura de aprendizaje

En el momento de organizar la clase los profesores toman una serie de decisiones sobre el tiempo que dedican a la explicación y al trabajo de los alumnos, al tipo de tareas que estos realizan (individuales o grupales) a los contenidos, evaluación, etc.

Generalmente se ha creído (Ovejero, 1990) que las relaciones que se establecen entre los alumnos en el aula durante las actividades de aprendizaje tienen una influencia no solo secundaria sino incluso molesta y perjudicial sobre el rendimiento escolar, y por tanto son absolutamente indeseables. De ahí que muchas veces se trata de reducir al mínimo las posibilidades de interacción estructurando rígidamente el espacio y el tiempo. No obstante, la literatura actual está evidenciando cómo influye positivamente la interacción entre los estudiantes, a través del aprendizaje cooperativo (Duran y Monereo, 2003) y sus técnicas, sobre variables educativas como son el proceso de socialización en general, el nivel de autoestima, el rendimiento académico, etc. Es evidente que las relaciones entre estos pueden incidir decisivamente en la consecución de determinadas metas educativas y sobre determinados aspectos de su desarrollo cognitivo y su socialización. De hecho, se ha demostrado el impacto favorable de esta relación en variables como: adquisición de competencias y habilidades sociales, el control de los impulsos agresivos, la aceptación de normas, el rendimiento académico, la adopción del punto de vista del otro, etc. (Coll, 1991; Gifford-Smith y Brownell, 2003). Sin embargo, no es la simple interacción la que produce los efectos mencionados sino más bien la naturaleza de tal interacción que estará determinada por la forma en que el profesorado concreta la estructura y organización de las actividades de aprendizaje. Es el maestro el que planifica el tipo de interacción que considera oportuno con sus alumnos al elaborar las actividades de aprendizaje y toma las decisiones que configuran una determinada estructura de aprendizaje. Esta estructura varía de un profesor a otro e incluso en un mismo profesor, en función de las características del grupo (número, edad, motivación, interés…). Así pues, entendemos por estructura de aprendizaje el conjunto de elementos interrelacionados que se dan en el seno del aula en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta estructura y organización de las tareas y actividades de aula determina en gran parte el tipo de interacción que se establece entre el alumnado. Siguiendo a Pujolàs (2001), existen tres formas de interacción entre los alumnos de un aula:

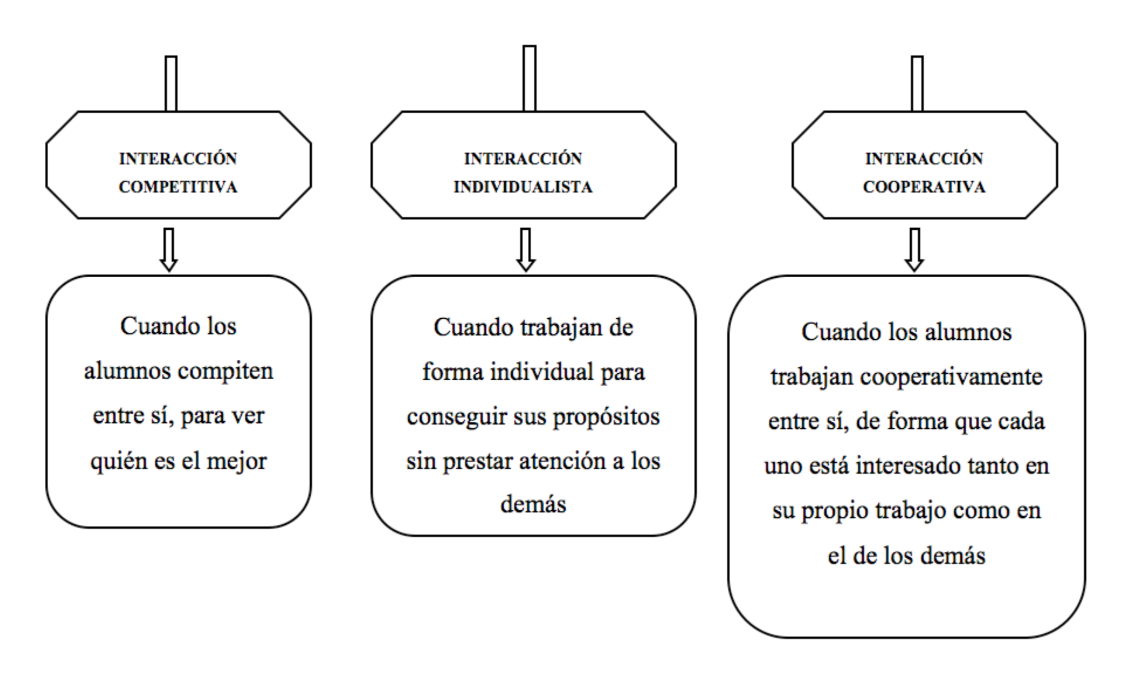


Ilustración 7. Formas de interacción del alumnado dentro del aula (Pujolás, 2001)

En términos globales, se puede destacar la superioridad de la organización cooperativa de las actividades de aprendizaje sobre los otros dos tipos de organización. Sin embargo, desde el punto de vista de la estructuración psicosocial del grupo, esto no debe entenderse como negación radical de las propuestas de trabajo individualizadas, personales, más o menos iguales para los diferentes componentes del grupo, ni tampoco en sentido concurrente, con la idea de que todas las tareas deben ser realizadas en grupo, en equipo; sino como que todas, sean del tipo que sean (propuestas de trabajo personal, totalmente individualizadas, propuestas de trabajo para ser realizadas individualmente pero compartidas con otros alumnos del grupo, en el sentido de ser las mismas actividades, o bien, las tareas grupales con fin y proceso para ser realizado cooperativamente en sentido estricto) deben realizarse en un ambiente natural interactivo, abierto a la comunicación, la ayuda y el intercambio, teniendo siempre como base un agrupamiento social del aula que permitan el desarrollo de ese clima.

2.2.2.2. Los agrupamientos del alumnado

Afirma Casanova (1998: 51) que:

> «es incoherente partir del principio de la homogeneidad de los grupos de alumnos para organizar el centro escolar», ya que «el alumnado no es homogéneo ni por tener la misma edad, ni en sus características e intereses personales, ni en el ritmo y estilo cognitivos, etc., ni en casi nada».

Sin embargo, se puede observar cómo buena parte de los esfuerzos sufren importantes resistencias de cara al empleo de formas de agrupamiento sustentadas en la

base heterogénea del grupo. Parece absurdo pretender que todo el grupo haga (y piense) las mismas cosas, de igual forma, en el mismo tiempo y en el mismo lugar, y de modo permanente a lo largo de la escolaridad.

Cuando imaginamos un aula diversa y enriquecedora nos viene a la mente una imagen de alumnos y alumnas trabajando en grupo, colaborando, afanados en su tarea y con «cierto ruido» de fondo. Así es, porque el aprendizaje es ruidoso en muchos casos, sobre todo cuando es compartido y construido colectivamente. Por ello, los estudiantes realizan diferentes tipos de tareas, actividades y acciones que requieren distintas maneras de trabajar con sus compañeros. Si partimos de la heterogeneidad del grupo-clase, a la hora de planificar los agrupamientos habremos de tener en cuenta algunas estrategias básicas para las aulas inclusivas (Stainback y Stainback, 1999): maximizar la variedad de los grupos, potenciando la diversidad de sus cualidades; maximizar la interdependencia positiva, puesto que la verdadera cooperación entre iguales requiere que todos sean necesarios; maximizar los logros individuales, para que todos puedan tener oportunidades de éxito académico.

Teniendo en cuenta las anteriores premisas, podemos valorar las diferentes formas de agrupar a los alumnos, en función de los siguientes criterios (Rué y Teixidor, 1991):

a) *Respecto a los aprendizajes:*

- En función de una materia determinada
- En función de una tipología de actividades
- En función de un ritmo y nivel de aprendizaje establecidos
- En función de las modalidades de conocimiento priorizadas: informaciones y conceptos, procedimientos, actitudes y valores
- En función de un determinado tratamiento metodológico

b) *Respecto a la dinámica social:*

- La modalidad de gran grupo, grupo medio o coloquial, grupo pequeño o trabajo individual (Uría, 1998)
- Situación de trabajo en grupo cooperativo, competitivo e individual

Así podemos encontrar distintos tipos de agrupamientos:

- **Grupos cooperativos:** de los que hablaremos ampliamente en el siguiente tema, puesto que su importancia así lo hace conveniente.
- **Grupos flexibles de nivel:** en nuestro contexto se refiere a los agrupamientos que buscan una mayor homogeneidad en cuanto al nivel de aprendizaje en determinadas áreas. Como plantea Puigdellívol (1998) las ventajas de los grupos flexibles de nivel se centran en la reducción del grupo de trabajo, la posibilidad de especialización del profesorado y la del alumnado de relacionarse con varios profesores. Sin embargo, entre sus *limitaciones* podemos decir que este tipo de agrupamiento no puede suponer una respuesta global a la diversidad,

puesto que el nivel de aprendizaje no es el único criterio a considerar a la hora de agrupar y además existen otros muchos aspectos en los que sigue estando presente la heterogeneidad. Se debe tener especial cuidado en el momento de valorar el nivel de aprendizaje para constituir los grupos, teniendo en cuenta también las dimensiones actitudinal y emocional. Es necesario evitar la estratificación de los grupos formados, ya que la principal característica de los grupos flexibles debe ser la movilidad entre ellos. La falta de esta impide la mejora en el aprendizaje. Hay que evitar la rutina, la rigidez y el dogmatismo organizativo (Santos Guerra, 1994). Se debe evitar priorizar a los grupos más aventajados en detrimento de aquellos de niveles inferiores que parecen no resultar tan «gratificantes» para el profesorado. Además de los aspectos organizativos hemos de considerar las vivencias y percepciones del alumnado, evitando que se sienta discriminado o castigado por pertenecer a un determinado grupo. La aplicación del agrupamiento de nivel es muy compleja organizativamente y debe ser compatible con otras agrupaciones como grupo-base o grupos de trabajo. Por tanto, queremos remarcar que solamente se consideran oportunos los grupos flexibles de nivel en situaciones muy puntuales, otro tipo de agrupamiento (internivel, interciclo…) son más adecuados para gestionar la diversidad.

- **Grupos heterogéneos:** cuya finalidad básica es aprovechar al máximo las posibilidades de la interacción entre los alumnos y la diversidad de sus características. Las ventajas de este tipo de agrupamiento son similares a las del agrupamiento de nivel (reducción, especialización y aumento de interacciones), pero podemos señalar algunas otras que lo diferencian del anterior:

  - Se parte explícitamente de la diversidad de los grupos, lo que implica una atención y valoración de las diferencias.
  - Se favorece la heterogeneidad gracias a la flexibilidad de las actividades y proyectos que se proponen.
  - Permiten la colaboración externa, especialmente de padres y madres de los propios alumnos, lo que hace más motivadores y significativos los proyectos didácticos.
  - Facilita la flexibilidad de roles entre los estudiantes y profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- **Trabajo individual:** ha sido y parece seguir siendo el modo más usual de organizar el trabajo de los alumnos. La tarea aislada, en silencio, por separado, en un aula con pupitres alineados y separados para evitar las interacciones entre compañeros, es la imagen más cotidiana de la escuela. Sin embargo, no es rigurosamente cierto que el trabajo individual se contraponga al trabajo en grupo, puesto que en toda actividad grupal existe una parte de responsabilidad individual que requiere este tipo de tarea personal, en solitario. En este caso, el trabajo de cada alumno tiene sentido como contribución personal a la tarea colectiva y de ahí su motivación y motor. En las propuestas de aula, deben combinarse los momentos de búsqueda, elaboración y reflexión individual con momentos y tareas de construcción conjunta del conocimiento.

Estos distintos agrupamientos pueden combinarse de manera que se potencien sus ventajas y se eviten sus respectivos peligros o limitaciones. Así, Garrido y Santana (1993) proponen diversos modelos de agrupamientos intercalando los grupos grandes y pequeños, el trabajo individual, el cooperativo y el grupo homogéneo. Tengamos en cuenta que el agrupamiento no solo se refiere al grupo-clase, sino que se amplía al ciclo y en momentos y actividades determinados puede convertirse en grupos internivel o interciclo.

- Grupos por núcleos de investigación (grupo cooperativo) + talleres (grupos reducidos heterogéneos) + programas específicos (trabajo individual).
- Grupos base (grupo-clase) + grupos de nivel (grupos homogéneos) + talleres (grupos reducidos heterogéneos)

Tal y como recomiendan Arnáiz e Illán (1996), respecto a los agrupamientos se deben:

- combinar agrupamientos heterogéneos con otros homogéneos, para así intensificar las relaciones y contactos entre sí;
- aprovechar las actividades de gran grupo (asambleas, debates de aula, etc.) para mejorar el clima y la relación dentro del aula; y
- utilizar los agrupamientos espontáneos para mejorar las relaciones fuera y dentro del aula.

2.2.2.3. Metodología didáctica

La metodología es, junto con los objetivos, el elemento del currículum que más claramente refleja la *educación en la diversidad*. En este aspecto deberían producirse las más profundas transformaciones para que esta respuesta a la diversidad sea real y efectiva. Incluir planteamientos de aprendizaje interactivos y donde la cooperación tanto entre los alumnos como con el profesor sea generadora de aprendizajes y relaciones.

No existe un método único y siempre válido, sino que será la flexibilidad y la propia diferenciación metodológica la que deberá adaptarse a cada situación de enseñanza-aprendizaje, teniendo siempre presente que la práctica docente debe partir de unos principios psicopedagógicos que la orienten en su respuesta a todos los alumnos.

González Manjón (1993: 78) resume un conjunto de medidas facilitadoras en cuanto a la metodología de un aula que pretenda ser integradora:

- Seleccionar actividades que, beneficiando a todos, lo hagan particularmente con respecto a aquellos que presentan necesidades especiales.
- Priorizar métodos que favorezcan la experiencia directa, la reflexión, la expresión y la comunicación.
- Potenciar las estrategias de aprendizaje horizontal en el aula (aprendizaje cooperativo, tutorías entre compañeros, etc.).

- Planificar actividades que aborden los mismos contenidos a través de modalidades o lenguajes diferentes y que requieran el empleo de diferentes procesos y estrategias de aprendizaje.
- Favorecer las estrategias que potencien la motivación intrínseca y amplíen los intereses de los alumnos, frente a las que potencien la motivación extrínseca.
- Diseñar actividades con diferentes grados de dificultad y niveles de realización válidos para los mismos contenidos.
- Normalizar en el aula momentos que se dediquen a la realización de actividades diferentes, elegidos por el estudiantado y por el profesor o profesora.
- Equilibrar las actividades en diferentes agrupamientos.

Bajo estos criterios, consideramos que la metodología didáctica para atender a la diversidad deberá contemplar estas estrategias (Pujolàs, 2001, 2003):

1. Estrategias de personalización de la enseñanza
2. Estrategias de regulación y autorregulación del aprendizaje
3. Estrategias de aprendizaje cooperativo
4. A esta propuesta añadiríamos un cuarto apartado de *estrategias integrales*[3]

En el tema 3 se aborda de manera más detallada la manera de articular prácticas inclusivas en el aula.

2.2.2.4. La evaluación

La evaluación es otro elemento a tener en cuenta dentro del marco de acción docente. Ahora no nos detendremos en él, ya que lo haremos de manera más extensa en el tema 5.

2.3. Práctica tema 2

ESTUDIO DE CASO: DE CÓMO JI PARTICIPA EN UNA ACTIVIDAD EN EQUIPO [4]

Los maestros de Pedagogía Terapéutica en los centros de educación secundaria atienden, en general de manera exclusiva, al alumnado con necesidades educativas especiales de los centros y durante un número limitado de horas. La modalidad de apoyo más frecuente es la que se realiza fuera del aula.

En el grupo donde hemos desarrollado esta experiencia había cuatro alumnos con necesidades educativas especiales, entre ellos JI. Durante el primer mes el

3. Término tomado de Carrión y Sánchez Palomino (2002) para denominar a aquellas estrategias que acogen aspectos curriculares y organizativos, no pudiéndose contemplar solamente desde los aspectos concretos que hemos ido denominando en cada uno de los epígrafes de este apartado.
4. Fuente: Lago, J.R. y Marín, S (2010). La inclusión escolar en los centros de educación secundaria obligatoria: Cinco reflexiones a dúo a propósito de la historia de J.I. *Comunicación.*

apoyo a estos se realizó fuera del aula, tres horas a la semana. Sin embargo nos dimos cuenta que esta modalidad de apoyo presentaba los siguientes inconvenientes:

- No favorecía la inclusión educativa de este alumnado.
- Dificultaba la coordinación entre el profesor de Lengua y la profesora de Pedagogía Terapéutica por falta de tiempo para mantener reuniones y llegar a acuerdos.
- Escasa conexión entre los contenidos de Lengua trabajados en el aula ordinaria y los contenidos trabajados por la profesora de apoyo en el aula específica con los alumnos con necesidades educativas especiales y la consiguiente dificultad para seguir nuevos aprendizajes por parte de estos.
- Peligro de etiquetamiento y consecuente disminución de la autoestima de estos al pasar mucho tiempo fuera del aula ordinaria. Esta situación dificultaba, además, uno de los objetivos que nos habíamos propuesto con ellos es el de que los contenidos curriculares propuestos para ellos, en la medida de lo posible, estuviesen lo más próximos posible al currículum ordinario de Lengua en 2.º ESO atendiendo al **principio de normalización**.

Como consecuencia de todo esto, decidimos que a partir del segundo mes los **apoyos se llevarían a cabo dentro del aula** para lograr, entre otros, los siguientes objetivos:

- Favorecer una verdadera inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales y, en particular, de JI.
- Adaptar y aproximar los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del área de Lengua en 2.º ESO a las necesidades educativas, mediante su correspondiente adaptación curricular.
- Propiciar una mayor implicación del profesor del área en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Facilitar que la profesora de apoyo observase y trabajase con ellos en un contexto normalizado para poder asesorar y evaluar mejor.
- Conseguir que otros con dificultades de aprendizaje en esta área se pudiesen beneficiar del apoyo y de las estrategias utilizadas de individualización de la enseñanza.
- Facilitar que aquellos con necesidades educativas especiales participasen activamente en las tareas y experiencias desarrolladas en el aula.
- Evitar el etiquetado y pérdida de autoestima al comprobar que otros alumnos también reciben apoyos curriculares dentro del aula.

El **proceso** que seguimos fue el siguiente:

- Desarrollar el apoyo dentro del aula dentro de la estructuración cooperativa propuesta para el grupo-clase. Muchos autores coinciden y nosotros estamos de acuerdo con ellos en que, posiblemente, la mejor forma de propiciar la efectiva inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales es mediante estrategias cooperativas.

- Sensibilización de al grupo-clase para aceptar con naturalidad a sus compañeros con necesidades educativas especiales. Entre otras, algunas de las actividades que desarrollamos fueron las siguientes:

  a. Charla-coloquio del presidente de la Asociación Síndrome de Down.
  b. Visionado y debate del vídeo: Pablo Pineda primer universitario con síndrome de Down.
  c. Análisis y comentarios de textos y artículos periodísticos sobre la integración social y laboral de personas discapacitadas.
  d. Elaboración de un decálogo sobre cómo convivir con compañeros con necesidades educativas especiales.
  e. Decoración del aula con mensajes en cartulinas o posters alusivos.

- Coordinación en la toma de decisiones entre el profesor del área y la profesora de apoyo sobre las adaptaciones en objetivos, contenidos y criterios de evaluación de cada una de las unidades didácticas. Facilitó esta tarea el que ambos profesores perteneciésemos al departamento de orientación.
- Intercambio de roles entre ambos profesores. En ocasiones el profesor del área ejercía como profesor de apoyo y viceversa. Hasta tal punto que en la segunda y tercera evaluación, la evaluación de todos se hizo colegiadamente.

---

1. Relaciona los temas emergentes del caso con los contenidos del Tema 2. Esto es, vinculando los diferentes elementos básicos como la organización de los tiempos, espacios, recursos (materiales y/o personales), agrupamientos, metodología, evaluación… respecto al caso descrito. ¿Cómo afecta la presencia de JI al grupo-clase? ¿De qué manera se le puede hacer participe en la vida del aula? ¿En qué grupo situarías a JI? Justifica tus respuestas.

2. Explica, como psicopedagogo/a el rol que podrías ejercer en este proceso de inclusión de JI.

2.4. Referencias bibliográficas

Ainscow, M. (1999). Tendiéndoles la mano a todos los alumnos: algunos retos y oportunidades. *Siglo Cero, vol. 30* (1): 181, 37-48.

Arnáiz, P. y Illán, N. (1996). Procesos de enseñanza-aprendizaje ante las necesidades educativas especiales. En N. Illán (coord.). *Didáctica y organización en la Educación Especial.* Málaga: Aljibe.

Beltrán, J., Moliner, O., Sales, A., Martí, M. y Adrián, J. E. (2004). Nuevos usos y aplicaciones de los materiales didácticos de J. F. Fröbel, M. Montessori y

O. Decroly en Educación Infantil y Primaria y su adaptación a las N.E.E. de dichas etapas. El camí cap a la convergència educativa a Europa: una oportunitat per a la millora educativa en l'UJI. *Actes de la IV Jornada de millora educativa i III Jornada d'harmonització europea*. Universitat Jaume I.

Carrion, J. J. y Sanchez Palomino, A. (2002). Estrategias organizativas de aula para atender a la diversidad. En A. Sánchez Palomino y J.A. Torres González (eds.). *Educación Especial: Centros educativos y profesores ante la diversidad.* Madrid: Pirámide.

Casanova, M. A. (1998). La organización escolar al servicio de la integración. *Cuadernos de Pedagogía, 269,* 50-55.

Coll, C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.

Doménech, J. y Viñas, J. (1997). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo.* Barcelona: Graó.

Duran, D. y Monereo, C. (2003). Incidència de la tutoria entre iguals, fixa i recíproca, en alguns factors afectius i relacionals. *Suports. Revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat.* 6 (2): 114-126.

Garrido Landivar, J. y Santana Hernández, R. (1993). *Adaptaciones curriculares. Guía para los profesores tutores de Educación Primaria y de Educación Especial.* Madrid: CEPE.

Gifford-Smith, M. E. y Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology,* 41, 235-284.

González Manjón, D. (1993). *Adaptaciones Curriculares. Guía para su elaboración.* Málaga: Aljibe.

Leroux, M. y Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves. Des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement.* Montreal: Chenelière éducation.

Masip, M. y Rigol, A. (2000). El aula, escenario de la diversidad. En M. M. Aldamiz-Echevarria y otros: *Cómo hacerlo. Propuestas para educar en la diversidad.* Barcelona: Graó.

Montserrat, S. y Hernández, J. (2013). Les TIC a l'aula: una realitat. *Ítaca: Revista de Filologia*, 4, 15-24.

Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.

Parcerisa, A. (1996). *Materiales curriculares: cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos* (Vol. 105). Barcelona: Graó.

Puigdellívol, I. (1998). *La Educación Especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad.* Barcelona: Graó.

Pujolàs, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria.* Málaga: Aljibe.

— (2003). *Aprendre junts alumnes diferents.* Barcelona: Eumo Editorial.

Rué, J. y Teixidor, M. (1991). *Diversitat i agrupament d'alumnes*. Barcelona: Institut de Ciéncies de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Santos Guerra, M. A. (1994). *Entre bastidores, el lado oculto de la organización escolar.* Málaga: Aljibe.

Sola, T. y López, N. (2000). *Enfoques didácticos y organizativos de la educación especial.* Granada: Grupo Editorial Universitario.

Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas.* Madrid: Narcea.

Thomas G., Walker D. y Webb J. (1998). *The making of the Inclusive School.* Londres/Nueva York: Routledge.

Torres González, J. A. (1999). *Educación y Diversidad: Bases didácticas y Organizativas.* Málaga, Aljibe.

Uría, E. (1998). *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos.* Madrid: Narcea.

Wang, M. (1995). *Atención a la diversidad del alumnado.* Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (1990). Fundamentación de la Didáctica y del conocimiento. En A. Medina, y M. L. Sevillano, *Didáctica. Adaptación* (pp. 85-220). Madrid: UNED.

Tema 3:
Estrategias metolodógicas en el aula inclusiva

En este tema presentamos una serie de estrategias metodológicas que nos ayudarán a gestionar el aula desde una perspectiva inclusiva: 1) Estrategias de aprendizaje cooperativo; 2) Estrategias de aprendizaje dialógico, 3) Estrategias de aprendizaje servicio y comunitario, 4) Estrategias de regulación y autoregulación del aprendizaje, 5) Estrategias para fomentar la participación social y 6) Estrategias integrales.

3.1. Estrategias de aprendizaje cooperativo

Al optar por la cooperación como enfoque básico de enseñanza, pretendemos dejar claro que cooperar es mucho más que trabajar en equipo, o proponer fracciones de horario para la participación o los trabajos socializados. Es observar la vida del aula como la de un espacio plagado de relaciones interpersonales en la que el maestro/a no puede ser equivalente a ser un precursor del silencio como norma axiomática de la vida del aula, que ser maestro/a no puede ser sinónimo de detentador de una posición jerárquica en el proceso de comunicación del aula, sino que ser maestro/a es ser precursor de la comunicación, de la interacción social y lingüística. Según Ovejero (1990): «Todo trabajo cooperativo se hace en grupo pero no todo trabajo en grupo se hace cooperativamente». Así pues, cooperar consiste en trabajar juntos para lograr objetivos comunes. Se trata de una situación en la que todos trabajan para obtener resultados beneficiosos para ellos mismos y para los demás miembros del grupo. Los alumnos trabajan en grupos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás.

Los grupos de aprendizaje cooperativo cumplen una serie de características que se resumen en cinco componentes esenciales (Johnson, Johnson y Holubec, 1999):

1. *Interdependencia positiva*: uno depende del trabajo de los demás y viceversa, los otros dependen del trabajo que uno realice. Es algo así como un barco en el que, o todos se hunden, o todos salen a flote, pero no hay posibilidad de que uno se salve individualmente.
2. *Responsabilidad individual*: cada uno de los miembros tiene un papel a desempeñar y por tanto tienen un protagonismo directo en el éxito o fracaso del trabajo.
3. *Interacción personal*: los miembros del grupo interactúan, se relacionan y organizan su trabajo directamente (codo a codo).
4. *Integración social*: Para poder cumplir con su cometido se valen de formas de relación interpersonal, de estrategias de trabajo y de resolución de conflictos, con lo que mejora su capacidad de relacionarse con los demás, respetando sus características y su papel en el grupo.
5. *Evaluación grupal:* Los miembros del grupo analizan por sí mismos la eficacia de su aprendizaje y de su trabajo, independientemente de que el trabajo

realizado sea o no objeto de evaluación externa. Una de las responsabilidades del grupo es mejorar su capacidad de funcionamiento y de juzgarse a sí mismos.

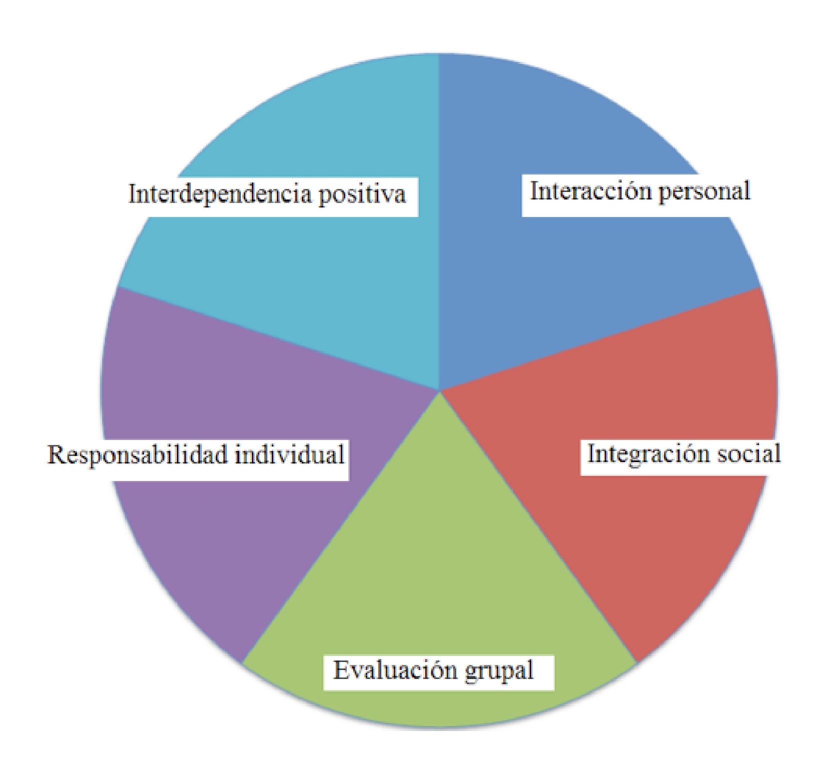


Ilustración 8. Componentes esenciales Aprendizaje Cooperativo

Para que podamos hablar propiamente de un equipo de trabajo cooperativo deben darse todos los elementos o condiciones que acabamos de describir.

En cuanto a la organización de los grupos cooperativos, consideramos que un grupo cooperativo no puede improvisarse. Los estudiantes no adquieren espontáneamente las habilidades sociales necesarias para trabajar en equipo, por tanto hay que enseñárselas.

Además, si analizamos con atención el currículum escolar veremos que el trabajo en equipo no es solo un recurso metodológico para enseñar y aprender los contenidos de las distintas áreas, sino también algo que se debe aprender como un contenido más, y que, por lo tanto, debe enseñarse de forma sistematizada.

Johnson, Johnson y Holubec (1999) distinguen varios tipos de grupos de aprendizaje cooperativo:

- *Grupos formales:* los estudiantes trabajan juntos para lograr objetivos comunes asegurándose de que ellos mismos y sus compañeros completan las tareas

de aprendizaje. Funcionan durante un periodo que va desde una hora hasta varias semanas.

- *Grupos informales:* operan durante unos pocos minutos o durante una hora de clase. Pueden intercalarse en actividades de enseñanza directa (clase magistral, demostración, película…) para centrar la atención sobre le material en cuestión, promover un clima propicio para el aprendizaje, motivar al alumnado y crear expectativas sobre los contenidos o para cerrar una actividad o clase. Suelen consistir en diálogos con una duración de tres a cinco minutos entre pares de estudiantes (cuchicheos), tríos o cuartetos, con el objeto de organizar, resumir los conocimientos que se van desarrollando
- *Grupos cooperativos de base:* funcionan a largo plazo (durante un semestre o un curso). Son grupos de aprendizaje heterogéneos, con miembros permanentes, cuyos integrantes se apoyan, ayudan en la obtención de un buen rendimiento. Los componentes entablan relaciones responsables y duraderas que les motivarán para cumplir con las obligaciones académicas (asistir a clase, completar las tareas asignadas…).

Cuando se consigue que un grupo de base funcione no conviene modificar su composición, aunque por otra parte, también es conveniente que todos los miembros de un grupo clase tengan la oportunidad de trabajar juntos alguna vez. Lo ideal es utilizar los tres tipos de grupos descritos a lo largo de un ciclo formativo.

En el marco de la actividad cooperativa podría parecer que como consecuencia de un trabajo más autónomo por parte de los alumnos el trabajo del docente se redujera. Todo lo contrario, porque las actividades de aprendizaje cooperativo requieren mucha preparación. El maestro ha de seleccionar actividades que puedan trabajarse con esta estructura; ha de formular preguntas y orientar a los estudiantes para que utilicen adecuadamente las habilidades de trabajo en pequeño grupo, ha de preparar el material a utilizar, etc. En realidad, el rol del docente cambia, y se convierte e fundamentalmente en un *facilitador del aprendizaje,* resulta más intenso y diversificado, debiendo definir las nuevas tareas antes, durante y después de una propuesta cooperativa (Berruezo, 2002) como:

Tamaño del grupo	Asignación de estudiantes a grupos
Disposición del aula	Planificación del material
Asignación de roles	Explicación de la tarea
Estructuración interdependencia positiva	Estructuración responsabilidad individual
Estructuración cooperación intergrupal	Explicación de los criterios de éxito
Especificación de las conductas deseadas	Supervisión conducta de los estudiantes
Provisión de asistencia en la tarea	Enseñar Habilidades de Cooperación
Evaluación funcionamiento-eficacia grupo	Evaluación calidad y cantidad aprendizaje

En el aprendizaje cooperativo, contrariamente a lo que muchos creen, la exposición sí que tiene cabida. Es un recurso útil para presentar la información, aunque generalmente difiere de las exposiciones tradicionales: es más corta, activa y exige la participación del alumnado. Generalmente sirve para sintetizar la información, enfatizar cuestiones clave o generar nuevos intereses.

Es importante asegurar que todos los alumnos tengan la oportunidad de participar de una forma activa y equitativa, y para ello se les puede ofertar la posibilidad de desempeñar diferentes roles o asumir responsabilidades dentro del propio grupo. Entre los posibles roles a desempeñar, destacamos: coordinador del trabajo, supervisor (encargado de la comprensión del tema por todos los miembros del equipo); motivador (encargado de que todos participen elogiando sus contribuciones); responsable de materiales; redactor (encargado de tomar notas) secretario o portavoz (presentar conclusiones al resto de la clase); controlador del tiempo, etc.

Tras el aprendizaje cooperativo hay unos determinados valores como la solidaridad, la ayuda mutua, el respeto por las diferencias… Estos valores, según Pujolàs (2009) no pueden crecer en «terrenos» poco «abonados». En un grupo clase con tensiones y rivalidades entre sus componentes, con marginados, excluidos, insultados…resulta complicado formar equipos para ayudarse mutuamente, darse ánimos y respetarse. Por ello este autor propone trabajar sobre tres ámbitos estrechamente relacionados:

a) El ámbito A incluye todas las actuaciones relacionadas con la *cohesión de grupo*, para conseguir que, poco a poco, se tome conciencia de grupo y se conviertan cada vez más en una pequeña comunidad de aprendizaje. Aquí se incluyen actividades como dinámicas de grupo o juegos cooperativos para mejorar el

clima del aula o preparar para la cooperación (la entrevista, la maleta, la rueda, las páginas amarillas, mundo de colores, grupo nominal…).

b) El ámbito de intervención B se refiere a la utilización del trabajo en equipo como *recurso para enseñar*, con el fin de que los niños y las niñas, trabajando de esta manera, aprendan mejor los contenidos escolares. Se trata de realizar actividades cortas organizadas de forma cooperativa (actividades simples) o utilizar técnicas cooperativas (complejas). Algunas actividades simples son: lápices al centro, 1-2-4, parada de tres minutos, el número, lectura compartida…)

c) El ámbito de intervención C parte de la idea de que el trabajo en equipo, además de ser un recurso para enseñar, *es un contenido y hoy en día una de las principales competencias básicas*. Se utilizan aquí recursos o estrategias como los Planes del Equipo y el Cuaderno del Equipo.

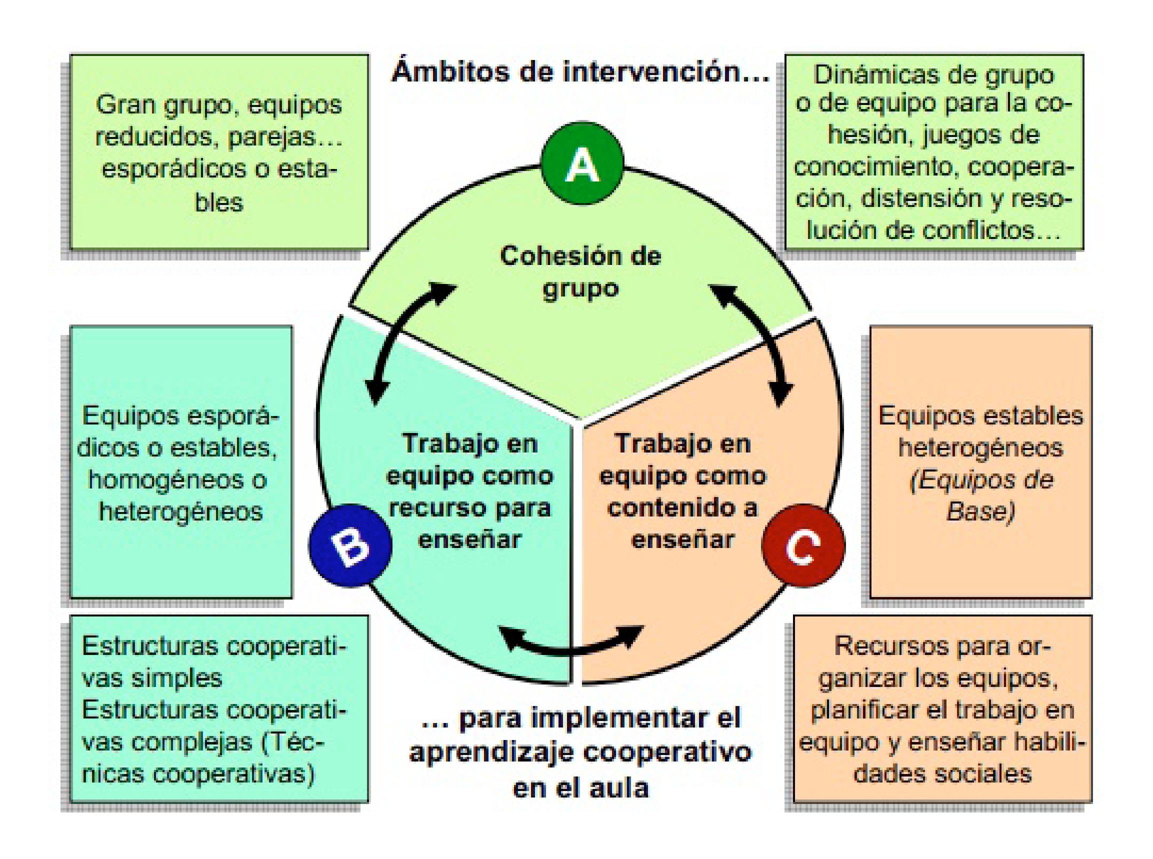


Ilustración 9. Ámbitos Aprendizaje Cooperativo (Pujolàs, 2009)

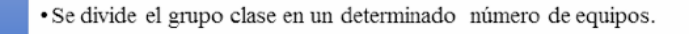
En el Programa CA/AC (Pujolàs, 2009) encontraréis todas las técnicas desarrolladas, tanto las simples como las complejas. Hay algunas técnicas complejas que son más conocidas, como la del Puzzle de Aronson o la del Juego de Vries, por ello, a continuación presentamos algunas que no son tan comunes, las cuales pueden combinarse o intercalarse con las actividades de otros ámbitos de intervención.

Para saber más…
Programa CA/AC. Pujolàs (2009)
http://www.elizalde.eus/wp-content/uploads/izapideak/CA-ACprograma.pdf

3.1.1. TAI («Team Assisted Individualization»)

Esta técnica combina el aprendizaje cooperativo con el individualizado: todos los alumnos trabajan sobre lo mismo, pero cada uno de ellos siguiendo un plan personalizado. Es decir, la tarea de aprendizaje común se estructura en programas personalizados para cada miembro del equipo, es decir, ajustados a las características y necesidades de cada uno. En estos equipos los estudiantes se responsabilizan de ayudarse unos a otros a alcanzar los objetivos personales de cada miembro del equipo. Con ello se respeta el ritmo y el nivel de aprendizaje de cada alumno sin renunciar a los beneficios del trabajo en grupo.

En síntesis, la secuencia a seguir en esta técnica es:



3.1.2. Tutoría entre iguales

En la tutoría entre iguales se propicia una interacción activa que excede a lo que supone por naturaleza un ambiente de comunicación e interacción en el aula. Esta técnica está considerada como una de las que favorecen la interacción /cooperación

O. Moliner, A. Sanahuja, A. Benet
ISBN: 978-84-16546-52-7
Prácticas inclusivas en el aula desde la investigación-acción - UJI -
DOI: http://dx.doi.org/10.6035/Sapientia127

con vistas a la realización de actividades de enseñanza-aprendizaje de propuesta individual. La ayuda y el aprendizaje son recíprocos incluso cuando se parte de una estructura intencionalmente desigual. Tal y como describe Pujolàs (2001) en la tutoría entre iguales hay unos alumnos llamados a recibir ayuda y otros a prestarla, aunque ambos reciben ayuda, unos en sentido directo a la consecución de aprendizajes y otros por la necesidad de reestructurar sus conocimientos.

Según Carrión y Sánchez Palomino (2002) una relación tutorial en el sentido estricto y reglado es aquella en la que un alumno (tutor) instruye a otros en ciertos contenidos. Normalmente es el tutor el que posee una mayor competencia en esos contenidos concretos que la que poseen aquellos a los que va a enseñar. Siendo una situación que puede plantearse espontáneamente en el aula, contemplamos aquí la necesidad de que sea dirigida. El profesor cobra entonces un papel relevante en tanto en cuanto tiene que elegir a los participantes, seleccionar los contenidos, orientar al tutor, evaluar, etc. El éxito de esta modalidad recaerá en gran medida en la preparación del tutor: habilidades para la comunicación y desarrollo de la instrucción, capacidad de aceptación de personas diferentes, etc.

Paradójicamente, los mayores beneficios de esta modalidad recaen sobre el tutor, al verse obligado a reestructurar su conocimiento para hacerlo llegar a los demás, de manera que «aprende enseñando». La tutoría entre iguales cuenta con una larga tradición en contextos educativos anglosajones *(peer tutoring*) y consiste en la creación de parejas con una relación asimétrica y un objetivo común, conocido y compartido. Esta técnica (Duran y Monereo, 2003; Duran, Flores, Mosca y Santiviago, 2015) aprovecha dos elementos poco utilizados tradicionalmente y percibidos a menudo como perturbadores de la acción docente: la colaboración entre el alumnado y las diferencias de nivel que existen dentro del aula. En este sentido, tales diferencias son aprovechadas por la tutoría entre iguales y las muestra no solo como naturales y saludables, sino como imprescindibles.

Para saber más…
Ejemplo Tutoría entre iguales:
http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol9-num2/art2.html

3.2. Estrategias de aprendizaje dialógico

El aprendizaje dialógico pone el énfasis en potenciar las interacciones que fomenten ese diálogo reflexivo, tanto dentro como fuera del aula. Según Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero (2008) el aprendizaje dialógico «se produce en interacciones que aumentan el aprendizaje instrumental, favorecen la creación de sentido personal y social, están guiadas por principios solidarios y en las que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores» (pág. 167).

Los principios del aprendizaje dialógico son:



Para la generación de un aprendizaje dialógico deben darse los siguientes principios (Aubert *et al.*, 2008):

1. *El diálogo igualitario.* Éste hace referencia a la ausencia de poder entre los participantes, es decir, aquello que dicen todos los hablantes tiene la misma validez y no se sobrepone la palabra o el pensamiento de alguien sobre nadie.
2. *Inteligencia cultural.* Está formada por conocimientos que adquiere una persona fuera de la escuela. De ella forma parte la adquisición de valores obtenidos en la comunidad donde se desenvuelve una persona.
3. *Transformación.* Las personas somos seres de transformación (Freire, 1997). En esta premisa se basa el tercer principio del aprendizaje dialógico. El fin de este principio es acabar con las desigualdades sociales a través de la adquisición de aprendizaje y de las acciones que por consiguiente, las personas pueden promover gracias a la conciencia de dicho conocimiento como por ejemplo a modo de revelación por injusticias sociales.
4. *Dimensión instrumental.* Se incluye en la medida que los actores acuerden que quieren aprender aquellos tipos de conocimientos y destrezas que consideran necesarias para su desarrollo. La intención es evitar que los conocimientos sean impuestos o decididos en función del poder. Se profundiza en los conocimientos a través del diálogo y de la reflexión.
5. *Creación del sentido.* Es necesario que el estudiantado interiorice los contenidos y que obtenga un aprendizaje significativo para crear así su propio sentido de las cosas.

6. *La solidaridad.* En que se han de basar las prácticas educativas democráticas que se plantean como alternativa a la exclusión y marginación social derivada de la dualización social. El aprendizaje dialógico se ha de llevar a cabo de forma solidaria y participativa en una relación de igualdad y horizontalidad, para que sea equilibrado y justo, incorporando una dimensión social a nivel de comunidad local e internacional.
7. *Igualdad de diferencias.* Las diferencias entre diferentes personas hacen que todos y todas se enriquezcan tanto culturalmente como personalmente. Las personas somos iguales en la diferencia, que no en la diversidad que olvida la igualdad –como se ha planteado en la Reforma Educativa–.

A continuación abordaremos dos metodologías utilizadas comúnmente en el aprendizaje dialógico que tiene como base los principios que acabamos de exponer.

3.2.1. Grupos interactivos

Los grupos interactivos se encuadran en el enfoque del aprendizaje dialógico. Se trata de una metodología de aula para multiplicar las interacciones y acelerar los aprendizajes que incluye la participación de adultos en el aula para dinamizar el trabajo del alumnado (Ferrer, 2005).

El objetivo de los grupos interactivos es que el grupo esté todo el tiempo aprendiendo y que aprenda más que lo que se hace con los medios habituales.

Consiste en potenciar los aprendizajes de todos dentro del aula; que quien más dificultades tenga pueda participar del trabajo de los demás; que quien concluye o ha comprendido la actividad antes se la explique al otro.

Los grupos deben de ser heterogéneos en función de diferentes criterios: como por ejemplo: el género, las necesidades o ritmos de aprendizaje, etc. El número de los grupos puede variar según número total de estudiantes.

En cada una de las mesas el docente debe proponer una actividad diferente teniendo en cuenta los objetivos o asignaturas que se quieren trabajar. A lo largo de la sesión el docente va pasando por las mesas adoptando un papel de facilitador. Además, por ejemplo, cada 10 minutos el docente debe indicar el cambio de actividad: puede hacerlo mediante música o con una señal. Todos los grupos rotan por las diferentes actividades manteniéndose fijo el voluntario o voluntaria. Éstos se responsabilizan de dinamizar la actividad asignada a su mesa, impulsando las interacciones entre iguales: que se ayuden entre ellos y ellas, que argumenten, que unos aprendan de otros... Para participar como voluntario en un grupo no es necesario saber del contenido de las actividades, porque su función no es enseñar ni corregir sino ayudar, al alumnado, a que se enseñen y corrijan entre ellos y ellas.

3.2.2. Tertulias dialógicas

Se trata de la construcción colectiva de significado y conocimiento en base al diálogo con todo el alumnado participante en la tertulia. El funcionamiento de las tertulias dialógicas se basa en los principios del Aprendizaje Dialógico y se desarrollan en base a la lectura de clásicos. En cada sesión los participantes exponen su interpretación sobre aquello en lo que se está trabajando en la tertulia dialógica.

Tal y como afirma Loza (2004: 67):

> «consiste en continuar la construcción del conocimiento a partir del diálogo que inició el autor al escribir su obra, primero de una forma individual-autor- lector, para pasar después a enriquecerlo aún más a través de un diálogo colectivo-autor- lectores que encierra y supera al anterior al producir más y mejores aprendizajes»

El objetivo principal de dicha metodología es el que estudiante interprete aquello que lee, centrándose en la creación de significados para poder participar de las diferentes culturas y formas de entender la realidad (Soler, 2003).

3.3. Estrategias de aprendizaje servicio y comunitario

El ApS se entiende como una metodología que permite aprender mediante un servicio a la comunidad, partiendo de la premisa de que los jóvenes que habitan nuestras aulas no son ciudadanos del futuro, sino que son hoy, ya, ciudadanos activos capaces de actuar sobre su propia realidad (Battle, 2011). De esta forma, el ApS supone una forma activa de aprender, ya que se enseña a través de la práctica, de forma vivencial y experimental, por tanto, se necesita la voluntaria participación y compromiso del alumnado.

Dentro del ApS encontramos cuatro tipos de servicios: Servicio directo, servicio indirecto, advocacy o denuncia y servicio de investigación. El servicio directo está encaminado a la realización de un proyecto donde el alumnado incide directamente en el entorno para establecer cambios en función de una planificación destinada a paliar una necesidad encontrada. El servicio indirecto tiene lugar dentro de los muros de la institución académica pero con el fin de que tenga una repercusión fuera de ella. El servicio de denuncia se caracteriza por dar visibilidad o voz a determinados colectivos, situaciones y acciones que exigen, de algún modo, algún tipo de modificaciones o cambios de la realidad. Y, por último, el servicio de investigación cuyo rasgo característico es la búsqueda y recopilación de información con el fin de utilizarla en beneficio de la comunidad educativa.

Para saber más…
Red Española de Aprendizaje-Servicio:
https://aprendizajeservicio.net/que-es-el-aps/
Aprendiendo a transformar el entorno. El uso del aprendizaje servicio en la educación superior
http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/42661

3.4. Estrategias de regulación y autoregulación del aprendizaje

Las estrategias de regulación y autorregulación del aprendizaje, son otra posibilidad metodológica que propone la perspectiva inclusiva. Aún queda un largo camino que recorrer desde la autorregulación del aprendizaje a la autonomía del alumnado. Cuantos más alumnos de un grupo clase sean capaces de autorregular su propio aprendizaje, es decir, sean más autónomos, mejor para que el profesor reparta su atención directa entre aquellos que más lo necesiten. Jorba y Casellas (1996) han profundizado en esta línea de trabajo y señalan tres estrategias fundamentales para conseguir que sean más autónomos.

Para que un alumno aprenda los contenidos escolares, ha de tener muy claro lo que el profesor se ha propuesto que aprenda. Por lo tanto, el profesor deberá comunicar previamente y con claridad los objetivos de la secuencia didáctica al alumno y comprobar la representación que el estudiante se ha hecho de estos objetivos.

Para que un alumno aprenda de forma significativa y funcional, sea capaz de aplicar lo que ha aprendido a nuevas situaciones, es preciso que sepa anticiparse a la acción y planificarla de tal manera que pueda conseguir los objetivos de aprendizaje. Esta capacidad se aprende y, por lo tanto, ha de ser enseñada de forma sistemática por parte del docente. Por último, es necesario que conozca y se apropie de los criterios que el profesor utilizará para evaluarlo y, además lo ha aprendido como él pretendía. De ahí la importancia de que el profesor comunique con claridad lo que será objeto de evaluación y los criterios que utilizará a tal efecto.

Pueden utilizarse a tal efecto gran variedad de instrumentos cuyo uso podrá realizarse de manera complementaria, por ejemplo, los C*uestionarios KPSI*, los mapas conceptuales de referencia, las actividades de presentación de contenidos, los instrumentos de evaluación inicial, las guías de aprendizaje, las redes sistémicas, las *Bases de Orientación....*

Para saber más…
Ejemplo KPSI:
http://www.ieslaaldea.com/UserFiles/File/pdf%20competencias/Doc.%201%20KPSI.pdf

Las bases de orientación: un instrumento para enseñar a pensar teóricamente en biología
https://www.researchgate.net/publication/39151502_Las_bases_de_orientacion_un_instrumento_para_ensenar_a_pensar_teoricamente_en_biologia

3.5. Estrategias para fomentar la participación social

Cuando un alumno se incorpora a un grupo, es fundamental establecer una relación basada en el respeto que sitúe a cada miembro del grupo dignamente ante los demás. Dentro de las actividades de acogida está el proporcionar información a los nuevos que les ayuden a situarse rápidamente en el entorno de clase (responsabilidades, normas, espacios...) y del centro. La cohesión e identificación con el grupo se obtendrá mediante exposiciones de fotos, premios, trabajos, recuerdos de eventos que lo identifiquen, actos de celebración colectiva (fiestas, cumpleaños...) asambleas y proyectos participativos.

De crucial importancia son las expectativas del docente y cómo no, se trata de mostrar altas expectativas y de presentar situaciones de éxito que posibiliten la participación de todos los estudiantes, en la medida de sus posibilidades. Tan importante es la participación en el aula de todos como en las actividades de ocio y esparcimiento. El tiempo de recreo es un espacio poco cuidado en la escuela actual pero es cierto que esa situación es el reflejo más fiel dentro del centro de la vida en libertad, de acción, de juego, de agrupamiento y ello va a permitir observar las relaciones que se establecen entre los miembros del grupo- clase para, en su caso, diagnosticar y establecer o restablecer las relaciones posiblemente deterioradas. A continuación veremos algunas estrategias para ayudar a crear un ambiente social inclusivo.

3.5.1. Sistema de compañeros y amigos

Es un tipo de red de apoyo que se basa en la creación de un círculo de amigos voluntarios que actúan como compañeros y amigos de alumnos con serias dificultades en la relación y adaptación (por muy diversos motivos). La participación de estos se dirige sobre todo a las actividades extracurriculares y comunitarias, introduciéndolos en la red social de la comunidad dentro o fuera de la escuela. Los compañeros y amigos pueden acompañarlos (dentro de un programa temporal

pactado previamente) a comer en la escuela, a coger el autobús, a introducirse en determinados grupos en los recreos, pueden ayudar a realizar las transiciones de curso, etc. En definitiva el tipo de actividades que pueden hacer es muy amplio. Los alumnos que hacen el papel de compañeros son tutorados por algún profesor del centro que coordina las actividades, ayuda a estos a analizar y reflexionar sobre sus experiencias y asume una mínima formación para los que participan en la experiencia.

3.5.2. Círculo de amigos

Thomas, Walker y Webb, (1998) son los autores que acuñaron el concepto. Consiste en el establecimiento de un «círculo de amigos» alrededor de un alumno con necesidades educativas profundas a su llegada al centro. Es una estrategia que pretende no solo prestar ayuda a la persona, sino hacer conscientes a los otros de la necesidad de ayuda de algunas personas, y el compromiso con ellas. Ante una situación así (llegada de uno nuevo) se les pide que establezcan cuatro círculos concéntricos que crecen progresivamente en torno a una figura central. En el primer círculo se sitúan las personas con las que se guarda una relación más estrecha (familia, el amigo más íntimo, etc.), y descendiendo en el tipo de vinculación en el último se sitúan las personas con las que se mantienen relaciones profesionales. Cada uno debe hacer sus propios círculos, y a continuación tratar de establecer el del nuevo alumno. Desde el descubrimiento de las necesidades de este estudiante en sus círculos de amigos, se plantea una relación de ayuda voluntaria. Los estudios sobre los efectos de los círculos de amigos en la inclusión y participación social del nuevo alumno en el aula señalan resultados inmediatos y muy positivos a corto plazo.

Para saber más…
Miradas de Apoyo:
https://www.miradasdeapoyo.org/acierta/logout.do

3.5.3. Comisiones de apoyo entre compañeros

Se trata de una modalidad descrita por Stainback y Stainback (1999) que consiste en la creación dentro del aula de una comisión de compañeros a la que se van incorporando por turnos los distintos alumnos, y cuyo sentido es el análisis de las formas en que puede mejorarse el apoyo mutuo en el aula para que la misma sea una comunidad más acogedora. En experiencias de educación inclusiva (Stainback y Stainback, 1999), estos colaboran con el profesorado en las actividades de planificación de adaptación curricular y de desarrollo de las distintas propuestas de enseñanza y aprendizaje. Un ejemplo puede ser sugerir formas de ayuda para los compañeros que más lo necesitan.

3.5.4. Alumno ayudante

A través de una sencilla dinámica el grupo de alumnos y alumnas de una clase seleccionan a dos o tres de sus compañeros/as por sus cualidades de ayuda a los demás y confianza, su capacidad de escuchar y analizar conflictos (Torrego, 2006). Reciben formación específica de resolución de conflictos para apoyar a sus iguales, acoger a nuevos compañeros o brindando su ayuda a quién lo requiera (debilidad, maltrato, indefensión, dificultades académicas, enfrentamientos, malentendidos, exclusión, absentismo…).

3.6. Estrategias integrales

Denominamos así a aquellas estrategias de respuesta a la diversidad del aula, que contemplan múltiples dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje, no pudiendo apreciarse solo desde aspectos concretos como el agrupamiento del alumnado, los recursos espaciales, temporales, materiales o la metodología. Una nota característica de las mismas es que suelen compatibilizarse o simultanearse con otras estrategias, por ejemplo, un alumno puede acudir al rincón de la biblioteca para realizar determinadas actividades que figuran en su plan de trabajo.

3.6.1. Rincones y talleres

Los rincones suponen una oportunidad de desarrollo de la enseñanza que acoge en su seno la diversidad, no solo como una dimensión a respetar del colectivo humano, sino de la propia enseñanza. Permite propuestas variadas y diferentes a la vez que simultáneas en el aula, rompe con la idea de que en un aula todos tienen que estar haciendo lo mismo, supera la idea de adaptación, como tan solo una cuestión de tiempos y respeto de ritmos de aprendizaje. Lleva la diversidad al mismo currículo oculto, pues comunica la idea de que no todos hacemos lo mismo, y traslada a un segundo plano la focalización de la atención del grupo que reciben los alumnos que como consecuencia de sus dificultades de aprendizaje realizan actividades algo diferentes a las de la mayoría homogénea, ya no hay mayoría homogénea, la diversidad de actividades se hace cotidiana.

Los talleres, al estar centrados en contenidos procedimentales y en la exigencia de actividad directa, tienen de por sí una gran potencialidad para responder a la diversidad de un aula. A este respecto, no puede olvidarse que esas dos características facilitan por naturaleza los aprendizajes, sin olvidar que por otra parte no hay nada más generador de dificultades de aprendizaje en el medio escolar que la enseñanza teórico-transmisiva, ante la que el alumno en muchas ocasiones solo acierta a enfrentar desde un esfuerzo reproductivo y memorístico (un alumno puede no comprender por qué el desplazamiento de la bicicleta permite que su centro de gravedad oscile sobre su base de sustentación-concepto, pero desde niño puede aprender a montar en bicicleta-procedimiento; al igual difícilmente un niño

pueda aprender a montar en bicicleta sin la propia actividad de montar). Además, los talleres tienen el valor añadido cuando se desarrollan en equipo, que es en la mayoría de las ocasiones, el que en toda tarea de producción, se pueden perfilar diferentes responsabilidades o roles, de diferente grado de exigencia pero igualmente importantes con relación a la realización final del trabajo. Ello permitirá al profesor una intervención para dirigir la asignación de responsabilidades de la forma más idónea a fin de que todos puedan desarrollar con éxito la tarea y sentirse útiles al grupo, con independencia de las características de cada uno/a.

Para saber más…
Talleres y rincones educación infantil: su vigencia psicopedagógica hoy
http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d077.pdf

3.6.2. Proyectos de trabajo inclusivos

Educar en la Diversidad en una escuela inclusiva supone la existencia de un currículum flexible y de carácter interactivo. Partiendo de esta idea fundamental, los profesionales de la enseñanza y la comunidad en sí, han de trabajar tratando de responder a las necesidades concretas de un grupo heterogéneo. Todo se juega, en última instancia, en el uso que se haga (uniformidad o no de las prácticas escolares) según el tipo de condiciones específicas de la escolaridad que se lleve a cabo.

Según López Melero (2004) los profesionales comprometidos con la construcción de una escuela sin exclusiones han de procurar entrar en el currículum ordinario, flexibilizarlo y acomodarlo a las diferencias personales. Desde esta perspectiva se considera el currículum como proceso y se apuesta por una concepción de escuela como transformación social. Hay que huir, pues, de los discursos vacíos que pretenden integrar en la escuela el valor de la diversidad a través de una unidad didáctica sobre «atención a la diversidad» que se desarrolla en días concretos, que solamente suponen una adenda al currículum idéntico, que en modo alguno se modifica. Estamos hablando de un currículum común, transformador, inclusivo e intercultural, que comprenda y respete la diversidad de las aulas y ello exige un currículum «a la carta» y no «al menú» (Torres, 2000:129):

> «es preciso proponer al conjunto de los estudiantes de cada aula la posibilidad real de numerosas tareas escolares diferentes, de propuestas de trabajo que obliguen a relacionar informaciones y destrezas de disciplinas distintas; lo que obligará a tener que emplear medios didácticos también variados, en los que puedan entrar en acción intereses y motivaciones propias de cada estudiante en particular, para poner en práctica una auténtica personalización del aprendizaje».

Los proyectos de trabajo o proyectos de investigación como estrategia de aprendizaje compartido (López Melero, 2004) se ajustan en su filosofía didáctica y organizativa al modelo de currículum que compartimos. Se trata de una estrategia de enseñanza-aprendizaje, que afecta a las estructuras organizativas y metodológicas, y que organiza los contenidos desde la perspectiva globalizadora (no partiendo de la lógica de las disciplinas, sino de la realidad global del alumnado, que es el objeto de aprendizaje).

Para saber más…
Experiencia Trabajo por Proyectos:
http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=11419

Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad
http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/20726/20566

3.6.3. Enseñanza compartida

Es obvio que la presencia de dos profesores dentro del aula mejora las posibilidades de atención de un alumnado heterogéneo, pero además induce efectos añadidos a la propia razón o ventaja directa, como es el generar un clima más abierto, más comunicativo dentro del aula, romper con el molde del silencio y la homogeneidad, y lo que es más innovador e importante, a saber, que el profesor de apoyo puede dejar ser un elemento de ayuda a las dificultades de aprendizaje de unos pocos, para pasar a ser un factor de calidad del proceso de aula que beneficie a una clase diversa en su conjunto.

Para saber más…
¿Que el maestro de pedagogía terapéutica atiende al alumnado dentro del aula? Y eso… ¿cómo se hace?
http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=11339

Algunos trabajos aportan ejemplos de centros que desarrollan prácticas inclusivas, como los trabajos de Simón, Sandoval, Echeita et al. (2016) que presentan ejemplos de tres centros educativos de la comunidad de Madrid. O el trabajo de Moliner (2011) que recoge ejemplos de desarrollo de estas prácticas en centros de Castellón y provincia.

3.7. Práctica tema 3

PROGRAMA DE FORMACIÓN

Eres psicopedagogo/a de una escuela, desde la dirección te piden que elabores un programa de formación dirigido al profesorado de infantil y primaria de la escuela. Dicho programa ha de incorporar la información que se desarrolla a continuación: (Podéis centraros en alguna de las estrategias que encontrarás en este tema).

1. Temática

2. Justificación

3. Objetivos

4. Contenidos

5. Metodología:
   - Orientaciones metodológicas
   - Organización del tiempo y temporalización
   - Organización del espacio y agrupamientos

6. Actividades-Sesiones

3.8. Referencias bibliográficas

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia Editorial.

Batlle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje/servicio? *Revista Crítica*, 972, 49-56.

Berruezo, P. P. (2002). Aprendiendo a cooperar cooperando. En D. Forreza y M. R. Rosselló (eds.) Educación, diversidad y calidad de vida. Actas de las XIX Jornadas de Universidades y Educación Especial (pp. 667-676). Palma: Universitat de les Illes Balears, (ISBN: 84-7632-728-5).

Carrion, J. J. y Sanchez Palomino, A. (2002). Estrategias organizativas de aula para atender a la diversidad. En A. Sánchez Palomino y J. A. Torres González

(eds.). *Educación Especial: Centros educativos y profesores ante la diversidad***.** Madrid: Pirámide.

Duran, D. y Monereo, C. (2003). Incidència de la tutoria entre iguals, fixa i recíproca, en alguns factors afectius i relacionals. *Suports. Revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat.* 6 (2): 114-126.

Duran, D., Flores, M., Mosca, A. y Santiviago, C. (2015). Tutoría entre iguales, del concepto a la práctica en las diferentes etapas educativas. InterCambios, 2 (1).

Ferrer, G. (2005). Hacia la excelencia educativa en las comunidades de aprendizaje. *Revista Educar*, (35): 061-70.

Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.

Johnson, R. T., Johnson, D. W. y Holubec E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós Educador.

Jorba, J. y Casellas, E. (1996). *La regulació i l'autoregulació dels aprenentatges*. Barcelona: ICE de la UAB.

López-Melero, M. L. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.

Loza, M. (2004). Tertulias literarias. *Cuadernos de pedagogía*, 66-69.

Martínez, J. J. C. y Palomino, A. S. (2002). Una aproximación a la investigación en Educación Especial. *Revista de Educación*, (327), 225-248.

Moliner, O. (ed.) (2011). *Prácticas inclusivas: experiencias, proyectos y redes***.** Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I.

Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional.* Barcelona: PPU.

Pujolàs, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria.* Málaga: Aljibe.

Pujolàs, P. (2009). Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. *VII Jornadas de cooperación educativa con iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa* (Guatemala), 5 al 9 de octubre de 2009.

Pujolàs, P., Lago, J. R., Naranjo, M., Pedragosa, O., Riera, G., Soldevila, J. y Rodrigo, C. (2002). *El programa CA/AC («cooperar para aprender/aprender*

a cooperar») *para enseñar a aprender en equipo Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula*. Universitat de Vic.

Simón, C.; Sandoval, M.; Echeita, G. *et al.* (2016) Transformando la «gramática escolar» para ser más inclusivosla experiencia de tres centros educativos. *Contextos educativos. Revista de educación*, 19, 7-24.

Soler, M. (2003). Lectura dialógica. La comunidad como entorno alfabetizador. En Teberosky, A. y Soler, M. (comps.), *Contextos de alfabetización inicial* (pp. 47-63). Barcelona: ICE/ Horsori.

Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas.* Madrid: Narcea.

Thomas G., Walker D. y Webb J. (1998). *The making of the Inclusive School.* Londres/Nueva York: Routledge.

Torrego, J. C. (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.

Tema 4:
Apoyos y colaboración entre profesionales, entre iguales y con la comunidad

Comencemos reflexionando sobre algunas cuestiones centrales del tema que nos ocupa y que pueden retomarse al final del tema tras haber trabajado el contenido y los materiales:

- ¿Qué entendemos por apoyo en la escuela?
- ¿De qué manera el apoyo educativo favorece la diversidad como recurso y permite la mejora de la calidad de los aprendizajes y del desarrollo profesional y comunitario?
- ¿Qué estrategias de apoyo favorecen una escuela inclusiva?
- ¿Cómo desarrollar una cultura colaborativa que genere redes de apoyo?

4.1. El apoyo educativo o apoyo pedagógico: sentido y alcance en los centros educativos inclusivos

Desde un enfoque inclusivo de la educación, el concepto de apoyo educativo va más allá de las actuaciones puntuales y específicas de determinados profesionales especialistas. El apoyo no se identifica con personas concretas, ni con espacios, sino que lo entendemos como una estrategia y un proceso a desarrollar tanto en la escuela como fuera de esta (familia, barrio), que tiene como objetivo superar y dar respuesta a una serie de necesidades tanto del alumno como del contexto que le rodea.

El apoyo se entiende en relación a procesos de cambio y mejora de los centros escolares, los cuales se construyen sobre la base de la pluralidad de prácticas que definen la acción educativa y de una relación cooperativa con sus miembros. De ahí que cuando hablamos de apoyo educativo, y de todo lo que conlleva, nos estamos refiriendo a una filosofía de trabajo.

En este marco, el apoyo educativo comprendería, como señala Nieto (1996:111) «el conjunto de procesos a través de los cuales las personas, grupos e instituciones interaccionan y satisfacen necesidades profesionales y comunitarias orientadas a mejorar las condiciones de aprendizaje y organizativas de los centros escolares para mejorar la calidad de las experiencias educativas y alcanzar más eficazmente las metas educativas.»

Desde el modelo de escuela inclusiva, Booth y Ainscow (2002:19) definen el «apoyo pedagógico», desde una orientación inclusiva como «todas las actividades que aumentan la capacidad de un centro para atender a la diversidad del alumnado». Proporcionar apoyo individual a determinados alumnos es solo una de las formas a través de las cuales es posible hacer accesible los contenidos de aprendizaje a todos. También se presta apoyo, por ejemplo, cuando los docentes programan unidades di-

dácticas donde consideran distintos puntos de partida y diferentes estilos de aprendizaje. Aunque la mayor responsabilidad de la coordinación del apoyo puede recaer en un número limitado de personas, todo el personal del centro debe estar involucrado en las actividades de apoyo. Por tanto, estamos hablando de una filosofía de centro que implica superar el modelo único y preferente de apoyo tradicional centrado en el alumno, y desarrollar modelos alternativos de apoyo curricular y centrados en la escuela (Daniels, Norwich y Anghilieri, 1993).

4.1.1. Modelos de apoyo educativos

En los años 80-90 en los que la integración escolar se abría paso en el sistema educativo español, los modelos de apoyo enfatizaban el contexto físico, estableciendo gradientes de integración en emplazamientos escalonados en función de las necesidades educativas. Estos modelos, partían de la teoría del déficit para justificar situaciones educativas segregadoras en función de las características físicas, cognitivas, sociales y culturales. Era un tipo de apoyo que todavía está vigente en nuestros centros, muy focalizado en los servicios, recursos y profesionales específicos, centrado tanto en las características del alumnado que lo recibe directa o indirectamente como en la especificidad de los profesionales que intervienen en él.

Podemos entender y analizar los diferentes modelos de apoyo que habitualmente encontramos en los centros educativos siguiendo la propuesta de Parrilla (1996). Esta autora organiza las distintas tendencias del apoyo en torno a dos ejes: un primero constituido por el eje ¿un apoyo centrado en el alumno o centrado en la escuela? y un segundo que responde a una concepción del apoyo experto o colaborativo.

Al cruzarse estos dos ejes surgen cuatro posibilidades: *apoyo terapéutico, apoyo colaborativo individual, apoyo de consulta y apoyo curricular.*

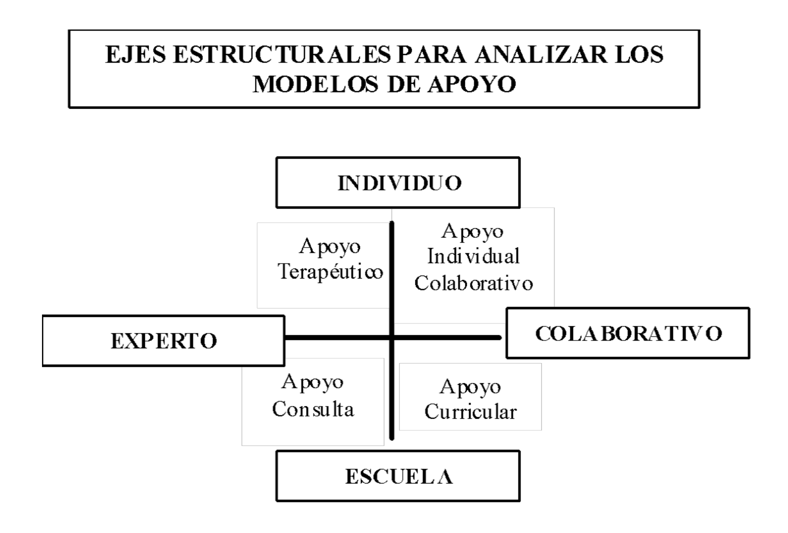


Ilustración 10. Ejes modelos de Apoyo (Parrilla, 1996)

a) *Apoyo Terapéutico*

Quizás sea esta modalidad de apoyo la más común en los centros educativos hasta el momento. Se puede definir como: «Un apoyo centrado en el niño, guiado y dirigido por el especialista o expertos, basado en las dificultades atribuidas a ese niño» (Parrilla, 1996: 84).

Este modelo de apoyo considera como uno de los presupuestos que lo definen, que el alumnado es el «que tiene los déficits», el que tiene las necesidades, por lo que será sobre el que habrá que actuar, al que hay que apoyar, y será mucho mejor si esta actuación es lo más experta posible. Se trata pues, de proporcionar una ayuda técnica a aquellos que presentan problemas, sin considerar en qué medida estos pueden estar relacionados o incluso ocasionados por factores y contextos externos a este. Esta ayuda será importante que sea cualificada y necesariamente esté basada en un diagnóstico, también experto, de los problemas y necesidades.

Respecto al lugar donde se presta este apoyo, y esta es una de las numerosas críticas que se le realizan al modelo terapéutico, será el aula de apoyo donde se trabaja con determinados alumnos y se interviene sobre sus dificultades. Esta atención continuada fuera del aula ordinaria configura, en muchos casos, un aula paralela como espacio segregado y periférico, pudiendo en ocasiones concebirse como un «descanso» para algunos tutores.

b) *Apoyo Colaborativo Individual*

En este modelo de apoyo colaborativo, efectivamente el foco de atención y de intervención continúa siendo el alumnado y sus problemas. Se modifican y adaptan elementos referidos al estudiante, pero las decisiones y propuestas ya no las realiza exclusivamente un especialista desde un plano técnico y experto, sino que son tomadas desde la colaboración, la coordinación y co-responsabilidad de todos los implicados. Se buscan conjuntamente soluciones a los problemas y las estrategias de intervención más adecuadas. Insistiendo en el avance respecto al modelo terapéutico, la principal crítica que se realiza al apoyo colaborativo individual, es la de seguir incidiendo en las dificultades de los estudiantes sin cuestionar la participación de la escuela y el contexto.

c) *Apoyo de Consulta/Recursos*

En este modelo empieza a contemplarse la necesidad de conceptualizar las necesidades del alumnado como indicadores de factores sociales, contextuales, etc. Efectivamente se asume la relación y dependencia de muchas de las necesidades de los alumnos con otros factores del contexto tanto escolar como social. Partiendo de esta asunción, si realmente se entiende que existe la relación entre las dificultades del estudiante y las de la escuela, lógicamente cuando se plantea el apoyo, no solo podrá referirse a ellos de forma exclusiva, sino que

el ámbito de actuación empieza a ir más allá y trasciende a factores, elementos escolares y de alguna manera sociales.

Esta referencia, sin embargo, no se hace desde una óptica global y colaborativa sino que nuevamente se considera que será algún experto quien dé las respuestas a estas necesidades o a los problemas del centro en su conjunto. Los apoyos pues, vienen de la mano de técnicos o especialistas, con conocimientos específicos a los que el centro «consulta» y demanda sobre temas ya no solo referidos al alumnado en concreto, sino sobre necesidades relacionadas con la metodología, la evaluación, etc. «pero siempre subyace a este modelo la incapacidad de la escuela para aprender por sí misma, y como consecuencia el carácter necesariamente intervencionista de las estructuras de apoyo para su mejora» (Parrilla, 1996: 100).

La principal crítica a este modelo es la visión de la escuela como una institución no autónoma, no formada, ni activa en la resolución de sus dificultades. El profesorado continúa apareciendo como «incapaz» de dar respuesta a sus necesidades, por eso precisa que alguien «experto» resuelva las situaciones problemáticas.

d) *Apoyo Curricular*

En este modelo la colaboración sigue apareciendo como elemento de actuación y apoyo pero en este caso el foco será la escuela en general, en la relación que se establece entre las dificultades del alumnado y los factores escolares y contextuales. Así pues, es la propia institución educativa la responsable de dar respuesta a las necesidades individuales e institucionales.

Desde esta óptica, los destinatarios del apoyo ya no son exclusivamente los estudiantes, sino que cada contexto y situación va a definir las líneas de sus propias actuaciones y apoyo, por lo que estas se podrán referir desde un apoyo a la comunidad en el desarrollo de procesos no formales de educación, a la familia, al profesorado, al aula, pero siempre desde un plano de colaboración y de responsabilidades y propuestas compartidas, donde no caben recomendaciones y planteamientos «expertos» hacia otros que no lo son.

Este apoyo curricular es el que permite que la propia escuela se replantee su función y genere estrategias propias para gestionar y apoyar la inclusión.

4.2. Cultura colaborativa: tipos de apoyo y estrategias

La cultura colaborativa forma parte esencial como filosofía y dinámica escolar en los centros que apuestan por un enfoque inclusivo y que la literatura sobre el

cambio escolar ha puesto de relieve (Ainscow, 1995; Darling-Hammond, 2001). Son centros en los que:

- Se trabaja en equipo: los docentes planifican, enseñan y evalúan de manera cooperativa.
- Se establece un tiempo común para planificar las acciones y para la formación, apoyo y asesoramiento.
- Se crean comités de gestión colegiada.
- Las familias participan plenamente en la toma de decisiones y la vida del centro. Se crean redes de apoyo.
- Se establece una perspectiva compartida por todo el centro: normas, metas, valores explícitos y compromisos.
- Se generan estructuras para cuidar el clima de aprendizaje y la personalización de las relaciones entre la comunidad.
- Se establecen estándares académicos altos y sistemas de evaluación basados en un rendimiento auténtico. Se celebran los éxitos y se aprende desde el desafío.

4.2.1. Apoyo entre profesionales

La cultura colaborativa supone redefinir el rol de los profesionales de la educación desde un enfoque crítico (Zeichner, 1993), como profesionales abiertos al diálogo, a la deliberación grupal y a la escucha de opciones distintas a la suya. En una concepción de escuela inclusiva, el trabajo colaborativo e interdisciplinar entre el profesorado es fundamental como estrategia y filosofía educativa, puesto que permite aprovechar los conocimientos, intereses y perspectivas de todos los miembros del claustro, alentando la reflexión crítica sobre sus prácticas y cómo mejorarlas, favoreciendo un clima cultural y educativo propicio para que el profesorado asuma la responsabilidad del aprendizaje de todos (Ainscow, 1995). Destacamos aquí algunas de las modalidades de colaboración y apoyo entre profesionales:

a) *Enseñanza compartida*

Es una forma de colaboración entre el profesorado y consiste en el trabajo conjunto de dos o más docentes en el mismo grupo clase. Según Duran y Miquel (2003) es una posibilidad para los docentes de mejorar la gestión del aula, compartir y elaborar materiales, metodologías de trabajo y ofrecerse apoyo mutuo frente a novedades o dificultades. Sin embargo, el hecho de que estén dos profesores en la misma aula no significa que se desarrolle un trabajo colaborativo.

Huguet (2006) presenta distintos grados de colaboración y apoyo en el siguiente cuadro:

TIPO DE APOYO	INTERVENCIONES	ADECUACIÓN	COORDINACIÓN
Ayudar a un alumno y sentarse a su lado	El maestro/a de apoyo va ayudando a realizar las tareas de clase. Hace que permanezca en la tarea hasta finalizarla. El maestro/a de grupo planifica y conduce el grupo-aula	Cuando existen dificultades atencionales y alta dependencia.	Casi no la necesita. Hay que conocer el contenido de las sesiones y haber pactado el tipo de intervención y la organización del espacio. Valoración compartida.
Ayudar a un alumno aumentando progresivamente la distancia	El maestro/a de apoyo no se sienta a su lado, acercándose y alejándose, y ayudando a otros ocasionalmente	Favorece los progresos en la autonomía.	Casi no la necesita. Hay que conocer el contenido de las sesiones y haber pactado el tipo de intervención y la organización del espacio.
Se agrupan temporalmente unos alumnos dentro del aula	Uno de los maestros/a trabaja con un pequeño grupo dentro del aula	Oportuna para la diferenciación de actividades o flexibilidad para mover los grupos y su composición heterogénea.	Es necesario que ambos maestros compartan el sentido y los objetivos de las actividades.
El maestro de apoyo se va moviendo por el aula ayudando a todos los alumnos	Los dos maestros/as se van desplazando por la clase y trabajando con los grupos	Requiere buena comunicación y relación entre los maestros. Estar atentos a aquellos que les cuesta pedir ayuda.	Es necesario que ambos maestros compartan el sentido y los objetivos de las actividades.

Cuadro 3. Grados de colaboración y apoyos (Huguet, 2006)

Para saber más:

Duran, D. y Miquel, E. (2003). Cooperar para enseñar y aprender. *Cuadernos de pedagogía*, 33, 73-76. http://creena.educacion.navarra.es/moodle/file.php/50/1_ed.inclusiva/Cooperarparaensenaryaprender.pdf

b) *Grupo de apoyo entre profesorado*

Se constituye en un centro escolar y en él pueden integrarse profesores tutores, miembros del equipo directivo y personal de apoyo interno o externo a ese centro. Este modelo *«destaca el carácter institucional del apoyo a la escuela y hace de la colaboración entre colegas la clave del apoyo»* (Parrilla, 1996: 3). El grupo de apoyo entre el profesorado (GAEP) (Gallego, 2002) se crea y desarrolla a iniciativa propia, aunque su autonomía no excluye el requerimiento puntual de otras aportaciones o colaboraciones externas. Los componentes se reúnen en torno a un plan de trabajo diseñado por ellos mismos con la finalidad de analizar, elaborar o experimentar actividades, condiciones o materiales de apoyo, estudiar casos o desarrollar estrategias y procesos de resolución de problemas, pero lo más importante es que ese trabajo se proyecta globalmente en el centro abarcando un amplio abanico de situaciones y demandas (Parrilla, 2004). La interacción directa y frecuente en el grupo -que suele ser pequeño-favorece un clima de colaboración y apoyo mutuo perdurable, así como alcanzar un lenguaje y marco comprensivo comunes.

Para saber más:
Parrilla, A. (2004) Grupos de apoyo entre docentes. Cuadernos de pedagogía, 331, 66-69
https://www.researchgate.net/publication/39206679_Grupos_de_apoyo_entre_docentes

---

c) *Seminario*

El seminario puede emplearse para poner en contacto periódicamente a maestros, profesores y profesionales del apoyo que realizan sus respectivas actividades en diferentes centros escolares. Responde a un modelo de apoyo interprofesional que amplía el ámbito desde un centro escolar a grupos de centros o sectores, abriéndose a la interacción de muy diversos profesionales y ámbitos (Parrilla, 1996). Los integrantes deciden propuestas de trabajo que son el resultado de la necesidad consensuada de profundizar en el estudio de determinados temas o áreas clave, clarificar los contenidos de trabajo respectivos u obtener conclusiones prácticas o conocimiento útil. Partiendo de las propias aportaciones se intercambian experiencias y se llevan a cabo debates exhaustivos y focalizados en un determinado tema, lo que no excluye que de forma ocasional pueda contarse con la aportación de otras colaboraciones externas. Los seminarios potencian también abrir espacios para la creatividad, la receptividad y reducir la resistencia personal a expresar juicios y orientaciones, creando un contexto en el que compartir y discutir casos, reflexionar sobre puntos de vista divergentes o acordar líneas de actuación comunes en orden a ponerlas en práctica de forma coordinada.

Para saber más:
Blog del Seminario de ciudadanía crítica: por una escuela intercultural inclusiva.
http://ciutadaniacritica.blogspot.com.es/

d) *Redes de trabajo*

Están implicados diferentes grupos y agentes situados en distintos ámbitos. De hecho, puede proyectarse a diferentes niveles como sector escolar, provincia, comunidad autónoma e, incluso, nacional, pero lo más destacado es que la colaboración en torno al apoyo es de carácter interinstitucional; los servicios, sistemas o instituciones son aquí el objeto y la unidad básica de apoyo (Parrilla 1996). Una de las modalidades más frecuentes consiste en que la red de trabajo se establece a partir de una cooperación relativamente estable y constante entre centros escolares con el propósito de compartir profesionales y recursos o tomar decisiones negociadas y consensuadas sobre diversos aspectos de la actividad educativa (enfoques de apoyo comunes, transición...) (Parrilla, 2004). En cualquier caso, exige una estructura mínima para dar y recibir información (reuniones periódicas, profesores o agentes antena, que recogen y difunden demandas o recursos, coordinan).

e) *Grupos de trabajo interprofesionales*

Se trata de grupos de trabajo compuestos de profesionales provenientes de ámbitos formativos y/o profesionales diversos que desarrollan su actividad en una misma zona o área. Los componentes pueden ser apoyos externos, internos, tutores, o profesionales de otros ámbitos que no sea el educativo (Sanidad, Servicios Sociales...). Parten del reconocimiento de las dificultades individuales, de los distintos profesionales que aisladamente actúan sobre problemas, en este caso escolares, y de la posibilidad que en un trabajo conjunto se dé una complementariedad de conocimientos, puntos de vista, experiencias, etc.

4.2.2. Apoyo entre iguales

Los centros inclusivos promueven las redes naturales de apoyo incorporando estrategias que suponen contar con los propios alumnos. Se trata de organizar tutelas por parte de compañeros, promover círculos de amigos, comisiones de apoyo, aprendizaje cooperativo, tutoría entre iguales y otras formas de aumentar las relaciones de ayuda entre el propio alumnado, así como los lazos de amistad.

Los sistemas de aprendizaje entre compañeros de la misma clase, entre varias clases o en toda la escuela producen beneficios en el aprendizaje, las relaciones sociales y la autoestima, que están bien documentados en la literatura (Stainback

y Stainback, 1999) particularmente las virtualidades del aprendizaje cooperativo (Johnson and Johnson, 2009) y de la tutoría entre iguales (Duran, Torró y Vila, 2003).

Algunas estrategias para ayudar a crear redes de apoyo entre el alumnado en un ambiente inclusivo han sido estudiadas en el tema 3, en el apartado de «Estrategias para favorecer la participación social» como el *Sistema de compañeros y amigos, el círculo de amigos, las Comisiones de apoyo entre compañeros y los sistemas de Alumno ayudante.*

4.2.3. Apoyo comunitario

La escuela inclusiva concede a la comunidad educativa un papel fundamental, puesto que es la que realmente le da identidad y contextualiza los fines de la educación y los modos de gestionarla.

Según Gallego (2011) en los últimos años, algunos hechos y situaciones concretas (recortes en los servicios sociales y de salud, incremento de la incidencia de problemas sociales, etc.), han provocado que el apoyo social comunitario adquiera importancia en cuanto a su extensión (pues se desarrolla en distintos ámbitos: sanidad, familias, etc.) como a su relevancia y actualidad teórica y práctica.

El apoyo comunitario ofrece una perspectiva distinta sobre el apoyo, al establecer y fomentar redes de apoyo entre profesionales, no profesionales y agentes educativos, cambiando el objeto de intervención desde la persona o colectivo en necesidad de ayuda a la persona o colectivo que puede ayudar. Esta perspectiva del apoyo parte de un enfoque ecológico, sistémico y emancipatorio que está produciendo una revolución al introducir conceptos como «redes informales de apoyo», «recursos del entorno» o «sistemas de apoyo comunitario». Todas estas redes se establecen en entornos inmediatos y naturales que son fuentes de apoyo emocional, instrumental, material, etc. Por ello, desde esta propuesta, profesorado, alumnado, familias, barrio, entidades locales, además de otros agentes sociales deben participar de forma democrática para que el cambio se genere y dirija desde la comunidad atendiendo a las demandas socioeducativas y decidiendo sus propias estrategias de mejora. Las familias, los propios estudiantes y los recursos del entorno (servicios profesionales y servicios públicos, asociaciones ciudadanas…) se constituyen como recursos de apoyo a los procesos de transformación que se emprenden en las escuelas con un enfoque inclusivo.

El apoyo comunitario tiene, en realidad, un doble sentido: *a*) el apoyo que desde el centro se puede ofrecer a la comunidad, trabajando en colaboración con otras redes de servicios sociales y sanitarios, asociaciones de vecinos, ONG… a través por ejemplo de iniciativas solidarias, voluntariado o de aprendizaje servicio; y *b*) el apoyo que la comunidad y el tejido social puede proporcionar al centro. Este segundo sentido tiene que ver con la gestión de los recursos comunitarios situados en el contexto escolar cercano, es decir, en el territorio. Una exploración

de tales recursos podría ayudar al centro a establecer un plan de mejora a partir de los resultados de la reflexión de los miembros de la comunidad sobre el indicador C.2.2. del *Index for Inclusion* «Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad».

Las preguntas exploratorias serían las siguientes:

- ¿Hay un registro actualizado de los recursos de la localidad /barrio que pueden apoyar el aprendizaje? Esto puede incluir: Museos y archivos locales, centros e instalaciones deportivas, galerías de arte, parques, centros religiosos, diputación, representantes de los grupos comunitarios, líderes de minorías étnicas, asociaciones, sindicatos, ayuntamiento, bibliotecas, granjas urbanas y rurales, empresas locales, departamentos de patrimonio y edificios, hospitales, residencias de ancianos, estaciones de trenes, aeropuertos, policía, servicio de bomberos, voluntarios, colegios y universidades, etc.
- ¿Los miembros de las entidades locales contribuyen al Proyecto Educativo del centro?
- ¿Las familias y otros miembros de la comunidad son utilizados como recurso de apoyo en las aulas?
- ¿Se utilizan educativamente diferentes profesionales de la comunidad (servicios sociales, juez de paz, policía local…)?
- ¿En el centro se involucra a adultos con discapacidad en el apoyo del alumnado?
- ¿Las personas que trabajan en la zona actúan como tutores para apoyar a aquellos que experimentan dificultades?
- ¿Se pide al alumnado que aporte materiales útiles para la actividad de clase?

Para saber más:

Gallego, C. (2011) El apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, vol. 25, núm. 1, abril, 2011 http://www.redalyc.org/pdf/274/27419147006.pdf

Echeita, G., Simón, C. Sandoval, M., y Monarca, H. (2013). *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva: propuestas prácticas*. Sevilla: Editorial MAD.

Simón, C.; Giné, C. y Echeita, G. (2016) Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25-42 http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol10-num1/art1.html

---

4.3. Prácticas tema 4

Describe situaciones de apoyo y clasifícalas según el modelo de Parrilla (1996).

a) Comenzamos describiendo, en parejas, situaciones de apoyo que se dan en un centro educativo concreto que conozco bien.
b) Las ponemos en común y obtenemos una única lista
c) En grupos de cuatro, clasificamos cada situación en la tipología descrita por Parrilla (2006) en función de ¿quién da el apoyo? ¿a quién lo da?
d) Puesta en común sobre el tipo de apoyo que predomina y lluvia de ideas sobre cómo avanzar hacia un apoyo curricular.

4.3.1. Práctica 1

ESTUDIO DE CASO GAEP

(CASO ADAPTADO DE GALLEGO (2005). MATERIAL INÉDITO DEL CURSO DE POSTGRADO SOBRE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS INCLUSIVAS)

Un tutor de tercer ciclo de primaria pide una cita para hablar con el GAEP de una situación que vive como conflictiva y la plantea de la siguiente forma:

> *«Como tutor de este curso me veo forzado a tomar decisiones sobre las que no estoy de acuerdo, sobre el trato a un alumno S. pues creo que las decisiones que tomamos ante sus constantes disrupciones en clase en lugar de corregir su conducta la agravan cada día más».*

En la reunión que concretamos para aclarar y ampliar esta situación recabamos la siguiente información:

> «Este es un grupo poco cohesionado en el que destaca la conducta de S. que constantemente se hace el gracioso y se salta las normas. Los demás le ríen las gracias pero no tienen ningún problema en «chivarse» de cada cosa que hace y dejarlo en evidencia para que lo castiguemos, incluso le incitan para que se porte mal. Muchas veces acaban todos castigados, pero normalmente es S el que es expulsado de clase y se pasa las tardes en el despacho de dirección o con el maestro de guardia»

Tras estas aclaraciones iniciamos la discusión de estrategias a seguir entre las que proponemos:

1. Celebrar asambleas de aula para que salgan a relucir las cuestiones que hay ocultas y discutirlas. Se valora que esta alternativa provocará que todos recriminen a S. su conducta inapropiada y no se solucionará nada.
2. Que el propio grupo tenga su consejo de convivencia, de manera que fije unas normas de convivencia. Se prevé que el grupo no se implique porque las normas de clase están claras por todos menos para S.
3. Una estrategia global que implique varias acciones a varios niveles: ampliar la solución del problema implicando a los compañeros y al resto de profesores del grupo y del centro. Se propone realizar más trabajo en grupo cooperativo

y habilidades de cohesión. Realizar asambleas, grabaciones de aula y comentarlas.

Optamos por la tercera propuesta y el GAEP pide a la dirección del centro que convoque un claustro extraordinario para hacer extensiva esta estrategia al profesorado.

El día del claustro percibimos un ambiente tenso y poco participativo, incluso por parte del tutor demandante. Cuando expusimos el tema varios compañeros, maestros del curso recriminaron al tutor que cuestionara su forma de proceder con S puesto que había sido acordado en una reunión con el psicopedagogo. La reunión terminó con una fuerte discusión y muchos compañeros se fueron porque pensaban que no iba con ellos. ¿En qué fallamos?

El análisis del caso estará guiado por las siguientes cuestiones:

- ¿Qué tipo de información recogen los profesores para entender el caso?
- ¿Cómo se describe el proceso de búsqueda de estrategias?
- ¿De qué tipo (según el foco) son las estrategias que van discutiendo?
- ¿Cómo valora las distintas estrategias elegidas? ¿A qué ámbitos de trabajo afectan?
- ¿Cuál es el problema que encuentra el GAEP durante su trabajo?
- ¿Cómo se manifiesta y dónde? ¿Por qué se produce ese problema?
- ¿Dónde el grupo de apoyo dejó o abandonó las funciones propias del mismo?
- ¿Qué se podría hacer para retomar la situación?
- ¿Cómo valoras la aportación que un Grupo de Apoyo puede hacer a un centro?

Reflexión final (de los miembros del GAEP)

¿Qué había pasado? ¿En qué fallamos?

Habíamos hecho un mal planteamiento de nuestra función como GAEP... Nos dejamos llevar por el deseo de ayudar al tutor, y lo *suplantamos en las acciones* que debía de haber llevado él mismo a cabo con sus propios compañeros: «*Él tenía que haber sido quien protagonizara esas acciones».*

4.3.2. Práctica 2

EXPERIENCIAS DE APOYO EN ESCUELAS INCLUSIVAS.

Busca en Internet experiencias de escuelas con enfoque inclusivo y analiza de qué manera se desarrolla la cultura colaborativa y la participación comunitaria.
Algunas sugerencias:

— Red del consorcio para la educación inclusiva: http://www.consorcio-educacion-inclusiva.es/centros-escolares-inclusivos/
— Red de Escuelas Inclusivas: http://www.youtube.com/watch?v=-CsxGB5JP3w
— Red de Comunidades de Aprendizaje: http://utopiadream.info/ca/?page_id=1815 y http://www.youtube.com/watch?v=pB2D217cmLQ
— Red Khelidon: http://cife-ei-caac.com/khelidon/

4.4. Referencias bibliográficas

Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.

Booth, T. y Ainscow. M. (2002). *Index for inclusion. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva.* Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Daniels, H., Norwich, B. y Anghilieri (1993). Teacher Support Teams: an evaluation of a school-based approach to meeting special educational needs. *Support for Learning*. Vol. 8, 4. pp. 169-173.

Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel

Duran, D. y Miquel, E. (2003). Cooperar para enseñar y aprender. *Cuadernos de pedagogía*, 331, 73-76.

Duran, D., Torró, J. y Vila, J. (2003). *Tutoría entre iguales*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona.

Gallego, C. (2002). El apoyo entre profesores como actividad educativa inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 83-105.

Gallego, C. (2011). El apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado,* 25(1): 93-109.

Huguet, T. (2006). *Aprender juntos en el aula: una propuesta inclusiva.* Barcelona: Graó.

Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula.* Buenos Aires: Paidós.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational researcher*, 38(5), 365-379.

Nieto Cano J. M. (1996). Apoyo educativo a los centros escolares y necesidades especiales. En Illan Romeu, N. (coord.): *Didáctica y organización en la educación especial.* Málaga: Aljibe, 109-158.

Parrilla, A. (1996). *Apoyo a la escuela: Un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.

— (2004) Grupos de apoyo entre docentes. *Cuadernos de pedagogía*, 331, 66-69.

Stainback, S. y Stainback, W. (1999) *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de pedagogía*, 220(44-49).

— (2010). University-Based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61, 89.

Tema 5:
Evaluación
en el aula inclusiva

En este tema se aborda la evaluación en el aula inclusiva. Para ello indagaremos sobre algunas estrategias de evaluación y explicaremos algunos instrumentos que favorecen esta evaluación inclusiva. Por último, reflexionaremos sobre los dilemas que se encuentran los profesionales de la educación para abordar la evaluación desde una perspectiva inclusiva.

5.1. Estrategias de evaluación

La evaluación es un elemento esencial dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, que va a posibilitar no solo situar al alumno respecto a su nivel y sus adquisiciones, sino que de igual manera, provoque una retroalimentación al profesor sobre el nivel de adquisición de los objetivos propuestos, por lo que será imprescindible que ella no se centre y se refiera en exclusiva a este, sino en general a todos los elementos que intervienen en el proceso.

La evaluación supone disponer de una serie de herramientas que ayuden a mejorar la planificación y la actuación educativa atendiendo a las necesidades de nuestro alumnado (Agut, 2010).

Para poder abordar la evaluación nos planteamos diferentes perspectivas según la finalidad, el cómo y el cuándo.

Respecto a la **finalidad de la evaluación**, no se trata de revisar exclusivamente la evolución de los alumnos, sino que de acuerdo con Puigdellívol (1998), esta debería cumplir tres funciones:

a) *Función informativa*: El mismo proceso y los instrumentos utilizados en la evaluación trasmiten al estudiante una importante información sobre expectativas, prioridades, valoraciones, etc. Para que dichas informaciones tengan además un valor formativo, este autor señala, que las intenciones transmitidas deberán reunir los siguientes requisitos:

- Se trata de intenciones realistas: se centren no solo en las prescripciones, sino en las necesidades y características reales del grupo.
- Que se traten de intenciones explícitas: es necesario que se guarde coherencia entre lo que se está verbalizando y la evaluación que se realiza, que todos conozcan las intenciones y la valoración que se hace.
- Que sean intenciones y expectativas compartidas por el profesor y los alumnos de acuerdo a los planteamientos comunes acordados en las aulas.

b) *Función incentivadora:* Es lógico que el progreso y su percepción por parte de los alumnos es uno de los mayores incentivos en el trabajo. De ahí la necesidad de ajustar el nivel de expectativas con las posibilidades reales de estos.

c) *Función formativa:* Además de los aspectos anteriores, este autor resalta el valor formativo que se deriva de permitir que los alumnos intervengan en los procesos de formación permitiéndoles el análisis, discusión, capacidad de síntesis, expresión, etc., y ello se conseguirá si se comenta con ellos las pruebas realizadas así como una percepción evaluativa del trabajo desarrollado.

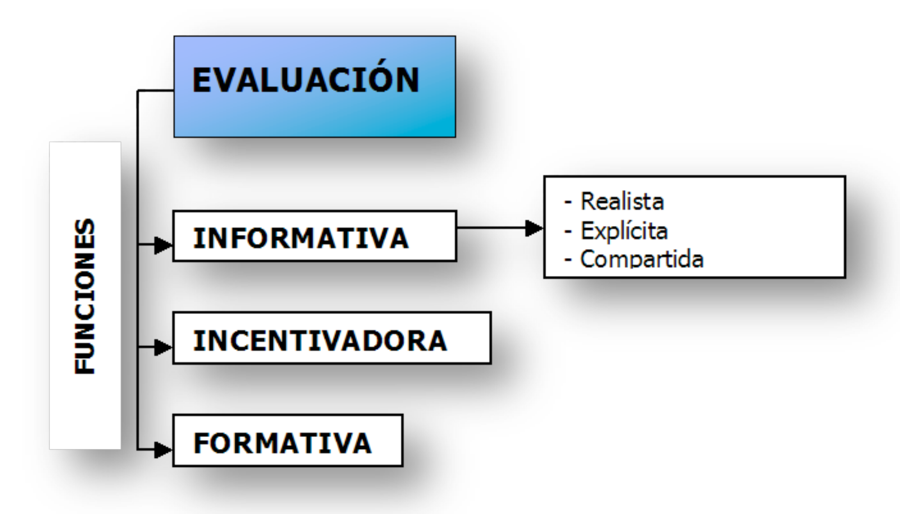


Ilustración 11. Funciones de la evaluación (Puigdellívol, 1998)

Tradicionalmente, la evaluación ha sido un proceso separado del proceso de enseñanza-aprendizaje, son «como dos momentos distintos». Pero la evaluación no es solo algo ajeno, sino que es un ingrediente esencial. Por ello, es necesario reconceptualizar la distinción clásica entre evaluación inicial, formativa y sumativa, y extender la función reguladora de la evaluación a todo el proceso de enseñanza y aprendizaje (Coll y Onrubia, 2002).

Respecto al **cómo** evaluar: establecidos los criterios de evaluación, otras de las decisiones del equipo del centro será la de determinar los procedimientos de evaluación no solo de los alumnos, sino de todo el proceso y los agentes de enseñanza aprendizaje.

- Determinar aquellos procedimientos e instrumentos capaces de dar cuenta de la complejidad de los aprendizajes propuestos en el Proyecto Educativo.
- Decidir acerca de cuáles de ellos resultan útiles para la evaluación de aquellos con n.e.a.e. de nuestro centro y, en su caso, sobre las adaptaciones que precisan para serlo.

- Evaluación del contexto educativo en función de los estudiantes, definiendo y seleccionando estrategias.
- En relación con la identificación y valoración de las necesidades educativas especiales: explicitar claramente las responsabilidades de los diferentes profesionales implicados; definir explícitamente las estrategias de recogida y valoración de datos, así como de intervención, en cada una de las fases del proceso; acordar con los servicios de apoyo existentes las condiciones de actuación conjunta en la identificación y valoración de las n.e.a.e.; etc.
- Respecto a la comunicación con las familias, será preciso:

  - Establecer los cauces oportunos de comunicación en uno y otro sentido, tanto para recabar como para dar información.

  - Elaborar documentos informativos de la evaluación (boletines) válidos para todos los alumnos, con independencia de que presente o no, y en mayor o menor grado, necesidades especiales.

  - Elaborar documentos informativos de la evaluación de carácter cualitativo y formativo, claros, precisos e inteligibles.

Respecto al **cuando evaluar**, Agut (2010) nos muestra las características que debe presentar la evaluación en contextos educativos inclusivos según tres momentos: antes del inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje (evaluación inicial), durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (evaluación formativa) y después del proceso de enseñanza-aprendizaje (evaluación sumativa):

INICIO



- Actividades segmentadas de forma gradual: de lo más concreto a lo más abstracto y aumentar progresivamente la dificultad en la resolución de las tareas.
- Potenciar la participación activa y la mejora de la autonomía personal y social a través del autoconocimiento y la autorregulación.
- Ofrecer la posibilidad de tareas diversas y presentar actividades en formatos variados.
- Claridad en los objetivos que se pretenden lograr.
- Alternar actividades individuales y grupales.
- El profesor debe tener el rol de orientador y guía a lo largo del proceso.
- Los criterios de evaluación deben ser ajustables a las necesidades del alumnado y deben ser compartidos (alumnado y profesorado).

DURANTE



- Las actividades de evaluación deben ser abiertas y flexibles.
- Fomentar la participación activa y la autonomía personal de los alumnos, y que alternen tareas individuales y grupales.
- Tomar conciencia del propio proceso de E-A.
- Plantear diferentes niveles de participación.
- Utilizar diferentes materiales, soportes y recursos para la resolución de las tareas de aprendizaje y de evaluación.
- Utilización de lenguajes diversos (gráfico, simbólico, oral, gestual, manipulativo, pictogramas, etc.).
- Tiempo de resolución de la tarea flexible.
- Importancia indicadores para evaluar.

FINAL

- Evaluar tanto el proceso como los resultados obtenidos por los alumnos. Puede realizarse individual o grupalmente.
- Supone siempre una recogida de información con la finalidad de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (planificar, actuar, mejorar).
- Los criterios de redacción de los informes entregados a las familias deben mantener una estrecha relación con los criterios de evaluación y las competencias propuestas para cada alumno. También se debe mantener una coherencia entre evaluación y acreditación en función del progreso y el aprendizaje realizado por cada uno.
- Ofrecer, siempre que sea posible, el mismo modelo de informe para todos.

No podemos dejar de lado la capacidad de autorreflexión del docente para la mejora. Una autorreflexión que, si surge de un trabajo en equipo con otros docentes, supone un contraste de miradas que enriquece la reelaboración de los propios esquemas ante la práctica educativa. Para ello resultan interesantes las metodologías propuestas desde la práctica reflexiva con herramientas como el portafolio, e instrumentos de evaluación estandarizados como el *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2011), que recogen multitud de parámetros que permiten evaluar elementos en relación con la sensibilidad inclusiva de los centros docentes.

Puesto que, desde la Educación en la Diversidad, la evaluación cobra un sentido interactivo, no tiene sentido referirnos solo al alumnado sino que será esencial también una evaluación del contexto en el sentido del propio centro, del aula, del propio profesor, de la familia y para ello los instrumentos también deberán ser los adecuados: observación, entrevistas, autoevaluación, observación de compañeros, etc.

Santiuste y Arranz (2009) nos proponen una serie de elementos clave para poder considerar la evaluación como inclusiva:

- Ser accesible para todos y continua. Una evaluación «puntual» debe de ser determinante para tomar decisiones.
- Evitar el uso exclusivo de métodos de evaluación cuantitativa.
- Comunicar a los alumnos y familias, los objetivos de los procedimientos de evaluación, como proceso positivo que destaca los progresos individuales.
- Utilizar evaluaciones que refuercen la autonomía escolar.
- Implicación del estudiante, de los padres y compañeros en actividades de evaluación continua, planificadas y apoyadas desde la escuela por el equipo docente y el profesor tutor.
- Evaluación especializada en la identificación inicial de las necesidades educativas en el contexto del aula.
- Variedad de recursos y herramientas sobre evaluación como manuales técnicos, materiales de evaluación en aspectos no académicos, instrumentos de autoevaluación y coevaluación, etc.
- Tiempo flexible para realizar la evaluación.

5.2. Herramientas de evaluación

Atendiendo a lo anteriormente comentado, la evaluación no puede ser un momento puntual y debe ser flexible. Además, debemos utilizar diferentes instrumentos que nos permitan adaptar la evaluación al momento, contexto y necesidades del alumno. Ya conocemos las herramientas más tradicionales como son los exámenes escritos, pruebas orales, tareas individuales… por lo que en este apartado, abordaremos otro tipo de recursos que recogen los elementos básicos que hemos comentado en el apartado anterior y nos permiten realizar una evaluación más inclusiva. Estas herramientas son: el portafolio, las rúbricas y el cuaderno del equipo.

5.2.1. Portafolio

Entendemos un «portafolio» como "el informe o expediente (dossier) donde el estudiante va depositando sus trabajos de forma individual o en grupo, sus reflexiones, sus experiencias... a la vez que el docente lo va evaluando y acompañando de forma interactiva en el proceso de autoaprendizaje. También se suele utilizar para depositar contenidos administrativos no solo académicos." (Cebrián, 2010:5)

Según este autor, los elementos clave del portafolio son la comunicación, la colaboración y la reflexión. Estos elementos confluyen en un ciclo donde se pasa por diferentes fases:

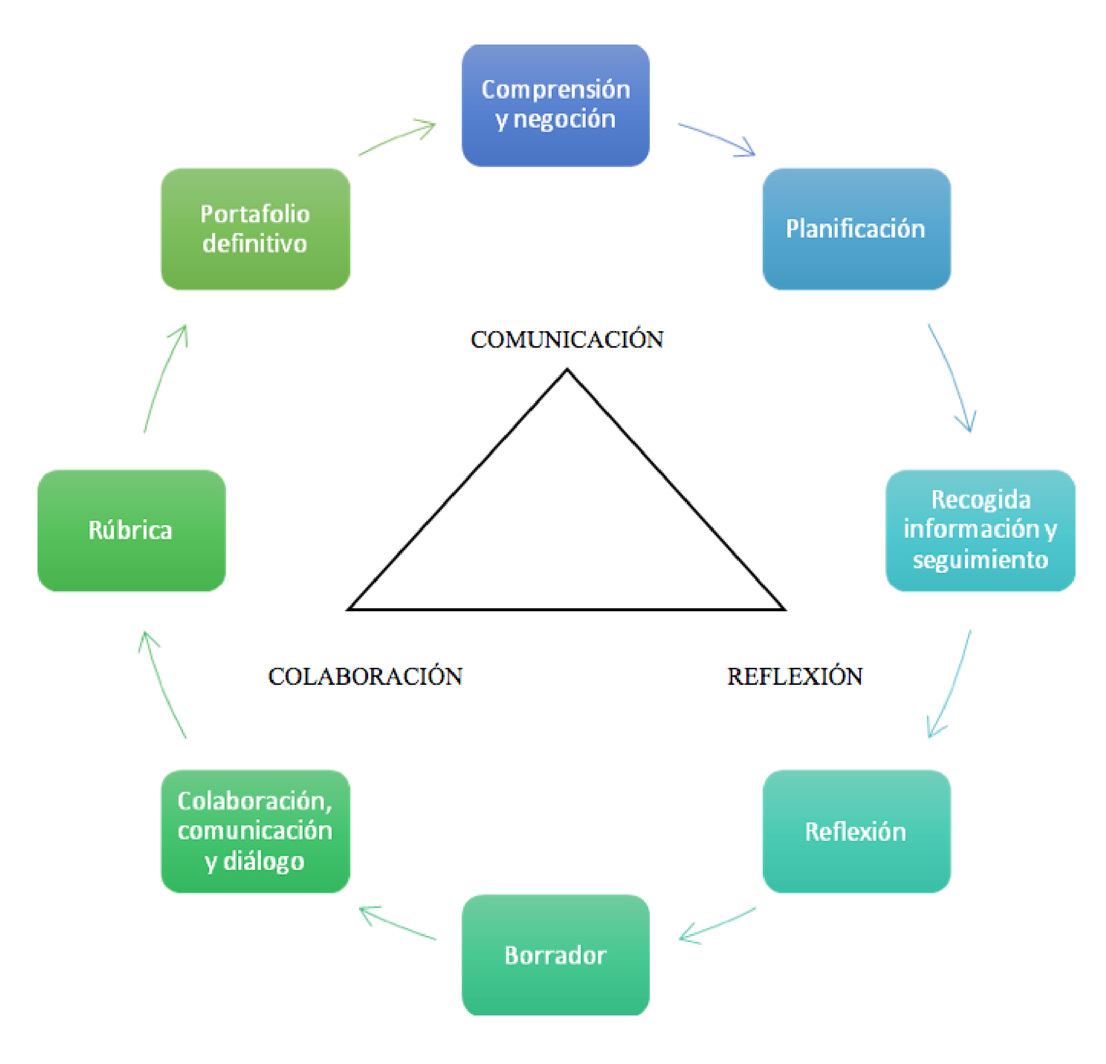


Ilustración 12. Proceso Portafolio (Cebrián, 2010)

Las tareas que se piden en los portafolios pueden ser múltiples dependiendo de las competencias que se pretende que el estudiante aprenda. Hablamos de tareas de experimentación, de búsqueda, resolución de casos, prácticas, informes…

Algunas de las ventajas del portafolio se basan en que es una herramienta flexible y que permite adaptarlo a todos ya que es un proceso personalizado. Además potencia la autonomía y el compromiso de los estudiantes. Por otro lado, es una herramienta muy potente para fomentar la reflexión. Puede resultar difícil para algunos alumnos si no dominan la escritura, ya que es el medio más utilizado en el portafolio, si es así se pueden buscar otras alternativas o utilizar el portafolio para potenciar este aprendizaje.

5.2.2. Rúbricas

Según Gordillo y Rodríguez (2010), mediante la rúbrica la evaluación es más real, ya que conecta con la actividad inmediata del alumnado sobre el trabajo que realiza y los aprendizajes que adquiere. Por otro lado, el estudiante conoce de forma clara lo que se espera de él. Para poder definir las rúbricas recurriremos a diversos autores.

Según Cebrián, Raposo y Accino (2007) es la:

> Herramienta que ofrece al estudiantado información acerca de las competencias que se esperan de ellos, junto a descripciones que le informan de qué tienen que hacer para lograr esas competencias.

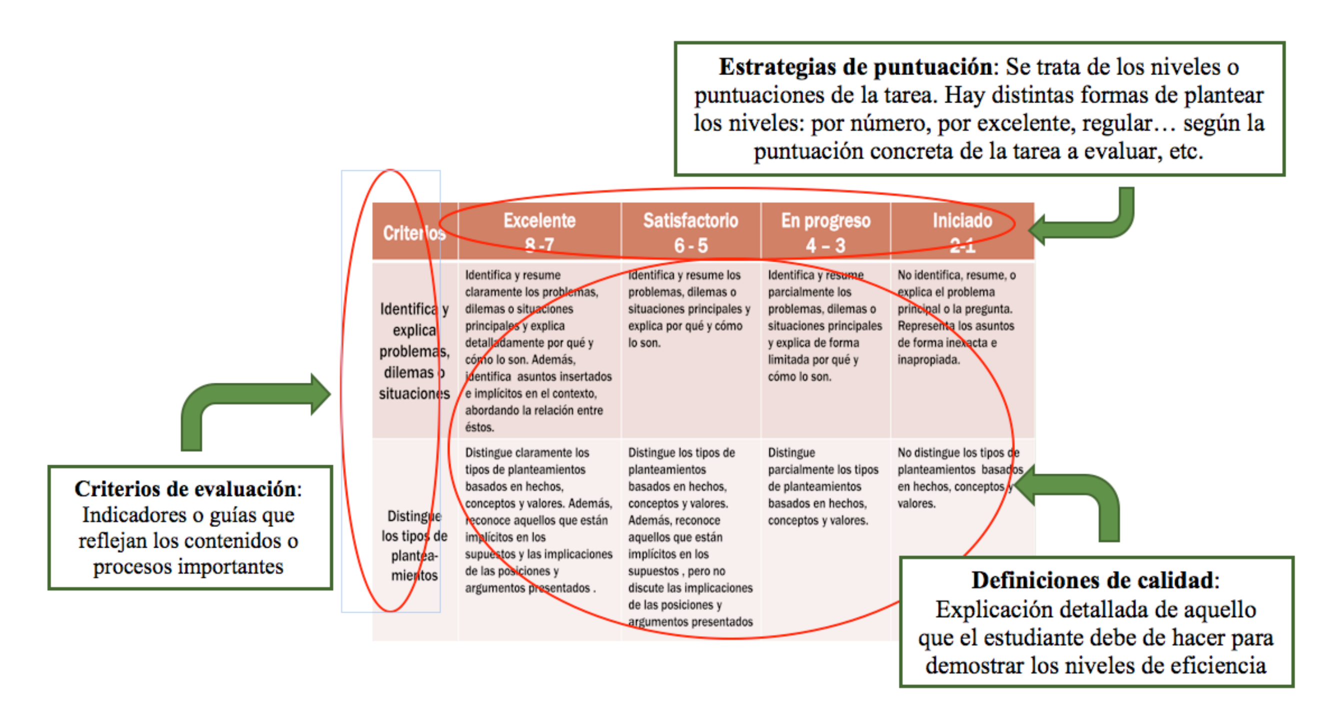
Vera Vélez (2008) opina que:

> Son instrumentos de medición en los cuales se establecen criterios y estándares por niveles, mediante la disposición de escalas, que permiten determinar la calidad de la ejecución de los estudiantes en unas tareas específicas.

Por su parte, Gatica y Ubarren (2013) entienden que son:

> Tablas que desglosan los niveles de desempeño de los estudiantes en un aspecto determinado, con criterios específicos sobre rendimiento.

Los elementos que conforman la rúbrica son los criterios de evaluación, las definiciones de calidad y las estrategias de puntuación. Para poder entender cómo se confecciona una rúbrica la dividiremos por partes:



Criterios	Excelente 8-7	Satisfactorio 6 - 5	En progreso 4 – 3	Iniciado 2-1
Identifica y explica problemas, dilemas o situaciones	Identifica y resume claramente los problemas, dilemas o situaciones principales y explica detalladamente por qué y cómo lo son. Además, identifica asuntos insertados e implícitos en el contexto, abordando la relación entre éstos.	Identifica y resume los problemas, dilemas o situaciones principales y explica por qué y cómo lo son.	Identifica y resume parcialmente los problemas, dilemas o situaciones principales y explica de forma limitada por qué y cómo lo son.	No identifica, resume, o explica el problema principal o la pregunta. Representa los asuntos de forma inexacta e inapropiada.
Distingue los tipos de plantea-mientos	Distingue claramente los tipos de planteamientos basados en hechos, conceptos y valores. Además, reconoce aquellos que están implícitos en los supuestos y las implicaciones de las posiciones y argumentos presentados .	Distingue los tipos de planteamientos basados en hechos, conceptos y valores. Además, reconoce aquellos que están implícitos en los supuestos , pero no discute las implicaciones de las posiciones y argumentos presentados	Distingue parcialmente los tipos de planteamientos basados en hechos, conceptos y valores.	No distingue los tipos de planteamientos basados en hechos, conceptos y valores.

Ilustración 13. Elementos de la rúbrica

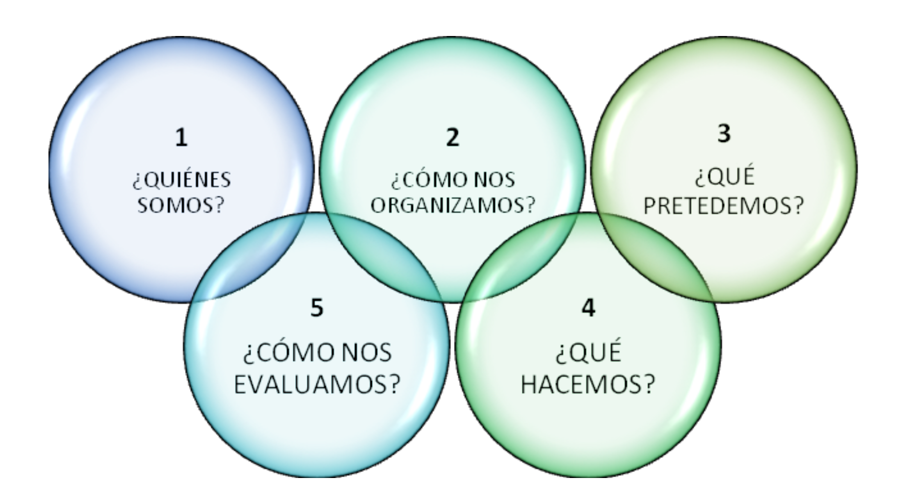
A continuación destacamos algunas de las ventajas de las rúbricas:

- Permite que el estudiantado evalúe y haga una revisión final de su trabajo antes de entregarlo o de, por ejemplo, examinarse.
- Permite que el estudiantado conozca de antemano cuáles van a ser los criterios de evaluación.
- Facilita la evaluación entre pares: corrección por compañeros y su feedback
- Puede consensuarse con el estudiantado.
- Promueve la responsabilidad.
- Es fácil de explicar y de entender.
- Mejora los productos finales del estudiantado (aumentan el aprendizaje).

Para saber más:
Rubistar: http://rubistar.4teachers.org/
SINED e-rúbrica: https://www.sined.mx/rubrica.html

5.2.3. Cuaderno del equipo

A menudo cuando se ofrece la posibilidad de trabajar en equipo el docente se preocupa por la evaluación del grupo y el miedo a no conseguir los objetivos, perder el control del alumnado, que algunos estudiantes se «escaqueen» de la tarea a realizar… (León, Felipe *et al.*, 2011). De ahí la necesidad de buscar una herramienta que pueda evaluar el trabajo del grupo. Según Traver, Rodríguez y Caño (2008), el cuaderno del equipo sirve para pautar y guiar el trabajo, profundizando en una dimensión interaccionista del aprendizaje en grupo. Además, permite la autorregulación grupal e individual de los miembros ya que ellos mismo establecen «las reglas» del juego y la distribución de tareas y roles. Los ejes que fundamentan el cuaderno de equipo son: ¿Quiénes somos?, ¿Qué pretendemos?, ¿Cómo nos organizamos?, ¿Qué hacemos? y ¿Cómo nos evaluamos?



- **¿Quiénes somos?** En la primera parte del cuaderno el grupo tiene que identificar a sus miembros, recoger los datos de contacto que faciliten la comunicación y darle nombre al grupo. Esta parte es fundamental ya que permite la cohesión y comunicación entre los componentes del grupo.
- **¿Qué pretendemos?** El alumnado debe proponer los objetivos del trabajo y cómo van a conseguirlos.
- **¿Cómo nos organizamos?** El grupo debe unas normas mínimas de funcionamiento, el compromiso individual y colectivo. Como comentábamos anteriormente, deben aprender a autorregularse a nivel personal y a nivel de grupo. El liderazgo compartido debe ser eje de trabajo a lo largo de las diferentes sesiones, por tanto debe quedar bien definido y por escrito cómo se organiza el equipo a lo largo de las sesiones. Además deben repartirse los roles: secretario, supervisor, moderador y portavoz, estos rotan dentro del grupo a lo largo de las sesiones. Estas tareas se realizan en la primera sesión, pero hay que revisarlas a lo largo de las siguientes.
- **¿Qué hacemos?** Este apartado corresponde a la elaboración de un proyecto o informe.
- **¿Cómo nos evaluamos?** Es importante la participación del alumnado en procesos de evaluación, desde un enfoque formativo que permita una mayor conciencia de los aprendizajes realizados. La evaluación y co-evaluación se realiza desde la primera sesión, en la que se delimitan los conocimientos previos individuales y grupales. Finalmente se utilizan las rubricas para la evaluación final del trabajo, de manera que el alumnado conoce los criterios con los que se les evaluará.

Para saber más…
La carpeta del equipo: una herramienta para ayudar a trabajar en grupos cooperativos:
http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10448

5.3. Indicadores para la evaluación del aula inclusiva

Existen algunos recursos que nos sirven para dar soporte a los centros educativos que les ayuden a avanzar hacia la educación inclusiva.

Un ejemplo es Index for Inclusion (Booth y Ainscow, 2011), se trata de una serie de materiales divididos en tres dimensiones: política, cultura y prácticas, que ayudan a encontrar el camino que ha de seguir un centro para autoevaluar su propia actuación e intentar mejorar desde perspectivas inclusivas. Como vemos, las tres dimensiones atienden a todo el centro educativo pero desde el marco de la asignatura nos centraremos en la dimensión **C «Desarrollar Prácticas inclusivas»** ya que pretende asegurar que las actividades en el aula y las actividades

extraescolares motiven la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes fuera del entorno escolar. Por otro lado, se entiende que el profesorado es una parte fundamental para poder superar las barreras para el aprendizaje y la participación. Esta dimensión se compone por una serie de indicadores que nos pueden ayudar para generarnos preguntas acerca de si nuestra aula es inclusiva o no lo es, en este caso nos centraremos en aquellos indicadores que tengan relación con la evaluación. Veamos algunos ejemplos:

C2.12 Las tareas escolares son pensadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante

- ¿Las tareas son entendidas solamente como sugerencias con el fin de contribuir al aprendizaje y no por otras razones como establecer unas rutinas en el aprendizaje?
- ¿El equipo educativo tiene en consideración cómo fomentar que los estudiantes muestren sus intereses en lugar de ser ellos quienes establezcan las tareas escolares/deberes?
- ¿Los maestros comprueban que todos los estudiantes comprenden lo que necesitan para hacer la tarea/ deberes?
- ¿Los estudiantes pueden elegir entre varias opciones de deberes/tareas para que vayan relacionados con el desarrollo de sus conocimientos e intereses?
- ¿Los estudiantes pueden ampliar su aprendizaje, creando sus propias preguntas como deberes?
- ¿Se proporcionan oportunidades para hacer la tarea y obtener ayuda en el centro escolar fuera de las horas lectivas?
- ¿En los deberes para casa animan a los niños a colaborar entre sí?
- ¿Hay posibilidades de resolver las tareas/deberes de formas distintas?

C2.7 Las evaluaciones fomentan los logros de todos los estudiantes

- ¿La evaluación del aprendizaje de los estudiantes siempre promueve la reflexión sobre la enseñanza?
- ¿Los estudiantes participan en el apoyo y el diálogo sobre el aprendizaje de otros?
- ¿Evaluar a los estudiantes implica identificar las barreras que impiden el aprendizaje?
- ¿El personal evalúa cómo las relaciones del niño con los adultos y otros estudiantes pueden apoyar u obstaculizar su aprendizaje?
- ¿La evaluación de los estudiantes implica un intento de entender el aprendizaje desde su punto de vista?
- ¿Los profesores y los profesores de apoyo intentan comprender cómo es el aprendizaje de los estudiantes mediante una observación y descripción cuidadosas?
- ¿Las evaluaciones de los estudiantes conducen a cambios en las actividades de aprendizaje?
- ¿El equipo educativo evita que las evaluaciones incluyan juicios sobre capacidad o las posibilidades de los estudiantes que afecten a sus expectativas, o

limiten sus oportunidades?

- ¿En las pruebas de evaluación se facilitan adaptaciones, en términos de tiempo, dispositivos de comunicación o intérpretes, para que las pruebas sean más justas para los estudiantes con dificultades?
- ¿Existe una variedad de formas de evaluar el aprendizaje que tengan en cuenta las diferencias en la personalidad, los intereses y las habilidades de los estudiantes?
- ¿El equipo educativo y los estudiantes evalúan periódicamente el trabajo realizado en colaboración con los demás?
- ¿Los estudiantes entienden los motivos de las evaluaciones del profesor y las evaluaciones nacionales?
- ¿Los logros de los diferentes grupos de estudiantes (niños/ niñas / estudiantes pertenecientes a minorías étnicas / estudiantes con alguna discapacidad) se tienen en consideración con el fin de que las barreras para el aprendizaje pueda ser identificadas, investigadas y tratadas?
- ¿Los registros sobre los logros se realizan en colaboración con los estudiantes, de tal forma que reflejen todas sus destrezas, conocimientos y experiencia?

Otra propuesta es la realizada por Sales, Moliner y Traver (2010) en la Guía CEIN (Construcción de la escuela intercultural e inclusiva). La guía está compuesta por una serie de cuestiones de reflexión con la intención de propiciar y facilitar los procesos de cambio e innovación en los centros escolares. El objetivo es favorecer la discusión y reflexión sobre una serie de factores que están condicionando la inclusión intercultural y que permita a la propia comunidad educativa decidir qué elementos desea mejorar y cómo va a hacerlo. También dispone de tres dimensiones: cómo somos, cómo nos organizamos y cómo aprendemos y enseñamos. Tal y como hemos hecho anteriormente, nos centraremos en esta última dimensión, sobre todo en el indicador que hace referencia a la evaluación diversificada.

C.5. Evaluación Diversificada

- ¿Se utilizan una variedad de estrategias de evaluación que permitan a todo el alumnado mostrar sus habilidades?
- ¿El profesorado evalúa tanto el proceso de aprendizaje como el producto?
- ¿Se potencia la auto-evaluación, la co-evaluación y otras observaciones del propio aprendizaje?
- ¿Las familias participan en las actividades y el proceso de evaluación?
- ¿Los procedimientos de diagnóstico y evaluación favorecen la igualdad, evitando la clasificación y discriminación derivada de tests y pruebas sesgadas culturalmente?
- ¿La evaluación es coherente con los objetivos planteados para cada alumno?
- ¿Además de los conceptos se evalúan procedimientos y actitudes?
- ¿La evaluación obtiene información sobre los que el alumno sabe, (no se centra en detectar lagunas y errores)?
- ¿Se desarrollan procesos de metaevaluación, es decir, se reflexiona sobre la

propia evaluación realizada?
- ¿La competencia en la lengua oficial de la escuela se separa claramente de la evaluación de otros conocimientos y habilidades?

5.4. Dilemas de la evaluación inclusiva

Tal y como afirma Murillo «uno de los grandes dilemas de la educación inclusiva es cómo conciliar una enseñanza que atienda a la diversidad y a los procesos individuales de aprendizaje con una evaluación igual para todos».

El perfil del psicopedagogo siempre ha estado relacionado con la identificación, evaluación y diagnóstico de los alumnos con n.e.a.e. Y no solo es historia, sino que actualmente el sistema educativo exige a este profesional una serie de informes e intervenciones con alumnado con algún tipo de «problema» a lo largo de su escolarización. Desde el modelo de educación intercultural inclusiva esto puede suponer un dilema personal.

Proponemos seguir indagando y reflexionando sobre estas controversias en la tertulia pedagógica dialógica que planteamos y enmarcamos en la práctica 5 de este tema.

5.5. Práctica tema 5

TERTÚLIAS PEDAGÓGICAS

A continuación se presenta un texto que el/la alumno/a debe leer de forma individual. Seguidamente, se generará un debate en gran grupo sobre el texto leído. Para poder organizar el debate una/o de las/os alumnas/os hará el papel del moderador/a. Finalmente, entre toda la clase se deberá de hacer una reflexión de los aspectos más importantes que se han trabajado.

Para poder guiar al moderador/a, presentamos una serie de indicaciones:

- Dar el turno de palabra.
- Organizar la conversación.
- Promover la participación de todos y todas.
- Formular alguna pregunta que genere debate.
- Es uno más en el debate. No juzga ni establece ninguna relación de poder.
- El moderador no explica ni contextualiza el texto.

La tertulia puede versar sobre estos materiales:
- Fragmento de:
  Calderón, I. y Habegger, A. (2012). *Educación, hándicap e inclusión: Una*

lucha familiar contra una escuela excluyente. Granada: Ediciones Magina.

- Evaluar para aprender (Sanmartí, 2010):
  http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0024/fc53024f-626e-423b-877a-932148c56075/avaluar_per_aprendre.pdf
- Las adaptaciones curriculares a debate: ¿Se ajustan a un modelo inclusivo? (Antonio Márquez, 2015)
  http://siesporelmaestronuncaaprendo.blogspot.com.es/2015/12/las-adaptaciones-curriculares-debate-se.html

5.6. Referencias bibliográficas

Agut, N. (2010). La evaluación en un modelo de escuela inclusiva. *Aula de Innovación educativa*, 191: 42-44.

Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

Cebrián, M. (2010). La evaluación formativa con e-portafolio y e-rúbrica. *V Ciclo de conferencias: Enseñanza y Aprendizaje en la Universidad*, 18 de febrero de 2011. Universidad de Vigo. Extraído de: *http://profesorado.uvigo.es/opencms/export/sites/vicprof/vicprof_gl/documentos/ciclos_conferencias/Material.ePor_eRubric.pdf.*

Cebrián, M., Accino, J. A. y Raposo, M. (2007). Formative evaluation tools within European Space of Higher Education (ESHE): e-Portfolio and e rubric. In *EUNIS Conference. Grenoble (Francia*) *Junio*.

Coll, C. y Onrubia, J. (2002). Evaluar en una escuela para todos. *Cuadernos de pedagogía*, *318*, 50-54.

Gatica, F. y Uribarren, T. (2013). ¿Cómo hacer una rúbrica? *Investigación en educación médica,* 02, 61-65

Gordillo, J. J. T. y Rodríguez, V. H. P. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 36, 141-149.

León, B., Felipe, E., Iglesias, D. y Latas, C (2011). El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 354. Enero-Abril 2011, 715-729.

Murillo, F. J. y Duk, C. (2012). Una evaluación inclusiva para una educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 6(1): 11-13.

Puigdellívol, I. (1998). *La Educación Especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad.* Barcelona: Graó.

Sanmartí, N. (2010). *Avaluar per aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències.* Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. Direcció General de l'Educació Bàsica i el Batxillerat.

Sales, A., Moliner, O. y Traver, J. (2010). *La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción*. Castelló de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I.

Santiuste, V. y Arranz, M.ª L. (2009). Nuevas perspectivas en el concepto de evaluación. *Revista de Educación*, 350, 463-476

Traver Martí, J. A., Rodríguez Feliu, M. y Caño Llorens, J. M. (2008). *La Carpeta del Equipo: una herramienta para ayudar a trabajar en grupos cooperativos.* Repositori Universitat Jaume I.